Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270685
Centre d'intérêt: 260

St-Jacques, Marcel.

L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire / Marcel St-Jacques. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1974.
111 p. en pag. multiple : fac-sim., ill. ; 28 cm.

Bibliographie à la fin du v.

Cote Dewey: 371.9'046/S143i Cote LC: LC/214

Descripteur(s): *Education spéciale *Enfant inadapté *Intégration scolaire *Inadaptation scolaire *Structure scolaire *Primaire (Niveau)

Dossier constitué d'études, d'articles et de conclusions d'échanges permettant de relever les divers types d'arguments qui militent en faveur de l'intégration scolaire de l'enfant inadapté. Par intégration, on entend le processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal, dans le cadre d'un processus de normalisation. Les documents présentés (et résumés) sont précédés d'une réflexion portant sur les motifs (d'ordre administratif, philosophique, social, historique et éducatif), les principes, la situation dans la réalité scolaire, les conditions et les dangers d'une telle intégration.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170079, 8170080, 8170111, 8170276
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270685

# L' INTEGRATION

# de l'enfant inadapté

# a la structure scolaire

C.E.C.M.
SERVICE des ETUDES
DIVISION DES SERVICES SPECIAUX

Août 1974

880054

Marcel St-Jacques.

E D U Q 8270685

# L' INTEGRATION

# de l'enfant inadapté

# a la structure scolaire

C.E.C.M.
SERVICE DES ETUDES
DIVISION DES SERVICES SPECIAUX

Juin 1974

Marcel St-Jacques.

# il était une fois...

Il est fort important de situer cette étude dans un contexte social donné. Il est clair, pour l'intégration de l'inadapté, que cette opération ne revêt point la même importance et n'exige pas les mêmes mécanismes si on s'adresse à l'africain dans sa brousse, au fermier dans un milieu très rural ou au citadin dans un contexte nord-américain.

Plus une société s'urbanise, plus son développement technologique est avancé, plus est forte la scolarisation de sa population, plus grandes sont les chances d'accéder à une société pluraliste mais plus grands sont les dangers de voir apparaître un nombre impressionnant d'individus marginaux, et fatalement d'inadaptés.

Dans une telle perspective de développement, les rôles se différencient à l'extrême et deviennent tout au moins dans leur conceptualisation très spécialisés.

Il fut presque normal que des médecins, des psychiatres, des psychologues, des travailleurs sociaux et autres spécialistes, que des pédagogues s'intéressent à ces enfants, à ces êtres marginaux, à ces inadaptés en voulant mettre sur pied des services et non seulement accepter cet isolement en dehors du circuit dit normal. On peut situer le début d'un tel mouvement vers les années 50.

Ce passage au pluralisme effectif n'est pas facile pour la société et elle reste encore attachée à certaines normes bien enracinées. Ces pionniers ont donc dû établir pratiquement des structures parallèles afin que les inadaptés soient réellement servis, puissent accéder eux aussi à un certain équilibre intérieur. Maintenant que l'existence de tels services est reconnue, que des normes administratives en permettent l'implantation, que les universités répondent de plus en plus aux besoins en personnel spécialisé, nous arrivons à une deuxième étape,

# l' intégration

## et le monde pense

Des études sur le sujet, des articles, des conclusions d'échanges nous permettent de sérier des arguments d'ordre différent qui militent en faveur d'une intégration. Nous pourrions ici établir une définition assez large de l'intégration qui pourrait satisfaire tout le monde.

L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation.

Raisons d'ordre ..

## ADMINISTRATIF

### UN SYSTEME PARALLELE COÛTE TROP CHER

- Une certaine centralisation administrative permet des économies.
- Les tenants d'une éducation en vase clos s'éloignent des réalités administratives et des proportions d'équilibre acceptables.
- L'intégration permet d'établir des rationnels d'utilisation des équipements, du personnel, de l'encadrement et des services pédagogiques.
- Evitons les problèmes, il y en a déjà assez.

## PHILOSOPHIQUE

### TOUT ETRE HUMAIN A DES DROITS FONDAMENTAUX AUXQUELS IL FAUT REPONDRE

- La société ne doit pas être ségrégationniste.
- L'inadapté a droit d'appartenir à ses groupes naturels familiaux, scolaires et communautaires.

## SOCIAL

### S'IL Y A UN BIEN INDIVIDUEL, IL Y A UN BIEN COLLECTIF

- L'inadapté est appelé, comme tous les autres, à vivre socialement.
- La société doit apprendre à vivre et à se développer avec des êtres différents qui la forment.

HISTORIQUE

LE TEMPS DE L'INTEGRATION EST VENU

- L'inadapté est maintenant accepté.
- Le système éducatif a évolué et ses services se différencient assez pour répondre à tous.

EDUCATIF

TOUT SYSTEME DOIT AIDER A REALISER CE DESIR CHEZ TOUS D'APPARTENIR ET DE VIVRE AU SEIN DE COMMUNAUTES

- Il y a chez l'inadapté un besoin d'appui aux normes régulières pour lui permettre une réelle évolution.
- Il faut placer l'inadapté en milieu normal afin de vérifier son évolution et lui fournir les "challenges" pour un dépassement.
- L'objectif final de tout acte éducatif demeure le même et pour le normal, et pour l'inadapté: l'intégration finale à la société lorsque devenu adulte.

nous pensons aussi a la C.E.C.M....

...et nous pensons

QU'IL FAUT PARTIR DES BESOINS, DES ENFANTS

# question de PRINCIPES

## 1- L'INTEGRATION UNE ETAPE DANS UN PROCESSUS EDUCATIF OU REEDUCATIF

Réflexion

L'éducation spéciale doit donc aider chacun des inadaptés, en accord avec ses potentialités, à se réaliser en devenant un être autonome, participant et créatif dans la société où il est appelé à vivre. Cela suppose au départ une réponse très personnalisée face à chacun des enfants inadaptés. L'intégration ou la participation de plus en plus marquée aux groupes d'enfants normaux devient donc un sujet de préoccupation face à chacun des inadaptés comme d'une réponse à un besoin qui apparaît de plus en plus, modérément ou pas du tout.

- Vivre intégré à un groupe normal doit être une réponse à un besoin conscient ou inconscient.
- Vivre intégré, cela suppose déjà une amélioration plus ou moins grande de l'adaptation.

## 2- L'INTEGRATION NE DOIT PAS S'EFFECTUER EN PRIVANT UN INDIVIDU DE REPONSES A DES BESOINS SPECIFIQUES RELIES A SON INADAPTATION

Réflexion

D'un autre côté, ce besoin ressenti (inconsciemment ou consciemment) dans la réalité ne doit point présenter une situation conflictuelle par rapport à l'ensemble des besoins spécifiques. Certaines instances obligent des regroupements qui peuvent faire obstacle à une intégration souhaitée.

Exemple

On peut souhaiter l'intégration d'un paralytique cérébral, l'individu peut le souhaiter, le milieu normal peut le désirer. Mais le développement de ses potentialités exige, à cause d'entraves extrêmes reliées à son inadaptation, des équipements et des spécialistes qu'il n'est possible d'avoir que si on regroupe les enfants ayant les mêmes besoins. Il faudra donc trouver d'autres formules qu'une intégration directe.

- L'inadaptation peut être semblable tant qu'aux causes et aux modes adaptatifs pour une catégorie donnée et exiger collectivement des réponses.

- L'inadaptation doit être aussi étudiée par rapport à chacun des individus et exiger des mesures individuelles.

## 3 - UNE INTEGRATION BIEN REALISEE SUPPOSE UNE REPONSE D'ACCEPTATION NON EQUIVOQUE DU MILIEU

**Réflexion**

La fonction d'un groupe est de sécuriser chaque participant en s'établissant des normes auxquelles chacun est appelé à répondre. L'intégration d'inadaptés plus ou moins différents suppose souvent un élargissement des normes, l'acceptation de différences maintenant considérées comme non dangereuses. De plus, l'intégration souhaitée pour valoir doit recevoir une réponse positive du milieu.

**Exemple**

Vivre dans un groupe et continuer à être considéré comme le niais, le poids mort qu'on nous oblige à supporter n'apportent rien à personne. Vivre dans un groupe et continuer à connaître des échecs ne favorisent pas une intégration ultérieure au groupe social.

- L'acceptation doit venir des adultes (direction, professeurs, professionnels, personnel de soutien, parents) et ainsi le groupe des enfants n'offre pas de résistance. Le préjugé est acquis et non inné.

- Le succès d'une intégration se mesure au niveau de tolérance d'un groupe donné.

## 4- ON DOIT VISER BIEN PLUS L'INTEGRATION AUX GRANDES COMMUNAUTES QU'AUX PETITS GROUPES

Réflexion

Etablissons comme microgroupes les petits groupes que sont la famille, la bande jeu, le classe par rapport aux macrogroupes que sont la paroisse, la ville, la société en général. Une différence fondamentale s'établit entre ces deux groupes. Le microgroupe qui répond au plus grand nombre de besoins sur le plan de l'évolution de l'individu s'adapte à chacun des individus qui le forment, le macrogroupe qui répond aux besoins grégaires et surtout matériels exigent que les individus s'y adaptent.

Exemple

Une famille s'adapte à chacun de ses membres au fur et à mesure que ceux-ci apparaissent. Elle peut se transformer rapidement. La société reçoit continuellement de nouveaux membres et elle ne se transforme que lentement. Cette dernière présente donc des normes plus larges mais plus rigides.

- On pose rarement des questions sur le bien fondé de l'existence d'un laboratoire de biologie bien équipé, animé par un professeur très spécialisé qui reçoit des élèves intelligents de voie enrichie. Ce groupe s'est adapté aux exigences des individus surdoués. On se questionne souvent sur le bien fondé de l'atelier de travaux généraux pour le déficient mental au secondaire.

- Il s'agit donc, en parlant intégration, de favoriser l'intégration avant tout dans des communautés scolaires.

**5** - IL DOIT S'ETABLIR UN EQUILIBRE ENTRE LES CONSEQUENCES POSITIVES FUTURES DUES A L'INTEGRATION ET LA DEPENSE ENERGITIQUE DU MILIEU SCOLAIRE QUI VEUT DEVENIR ACCUEILLANT

Réflexion

Tout en travaillant à modifier les structures sociales afin que de plus en plus un plus grand nombre d'individus s'y sentent à l'aise et y vivent heureux, il faut aussi demeurer réaliste et savoir que certains handicaps appelleront chez ceux qui en sont frappés un certain isolement. Peut-on exiger qu'ils vivent complètement dans un milieu scolaire normal sachant qu'adultes ils vivront en marge de l'organisation normalisée.

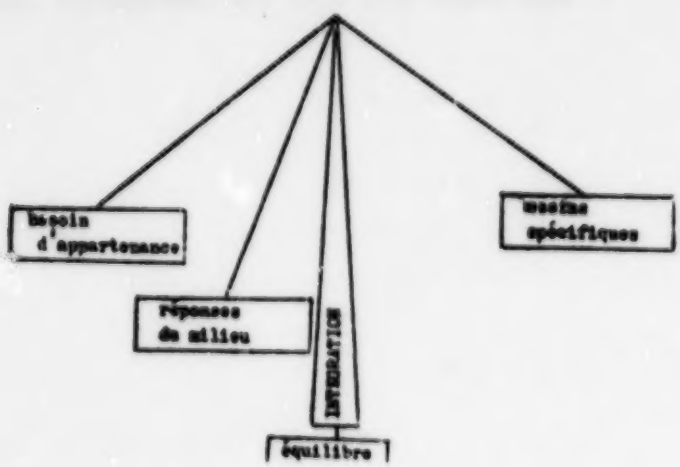
Exemple

Le débile moyen est appelé actuellement à vivre semi-indépendant dans des milieux protégés. Que lui apporterait une intégration complète sachant (en 1974) qu'il est et restera dépendant.

- On devrait donc mesurer la rentabilité des mouvements d'intégration en allant jusqu'à se méfier de nos attitudes émotives décalées des réalités.
- L'intégration n'est pas la panacée mais souvent un pauvre palliatif.

**6** - PLUSIEURS FORMULES D'INTEGRATION PEUVENT ETRE PREVUES SELON LE BESOIN FONDAMENTAL D'APPARTENANCE, LES BESOINS SPECIFIQUES DUS AU HANDICAP ET LES POSSIBILITES DE REPONSES DU MILIEU

Réflexion

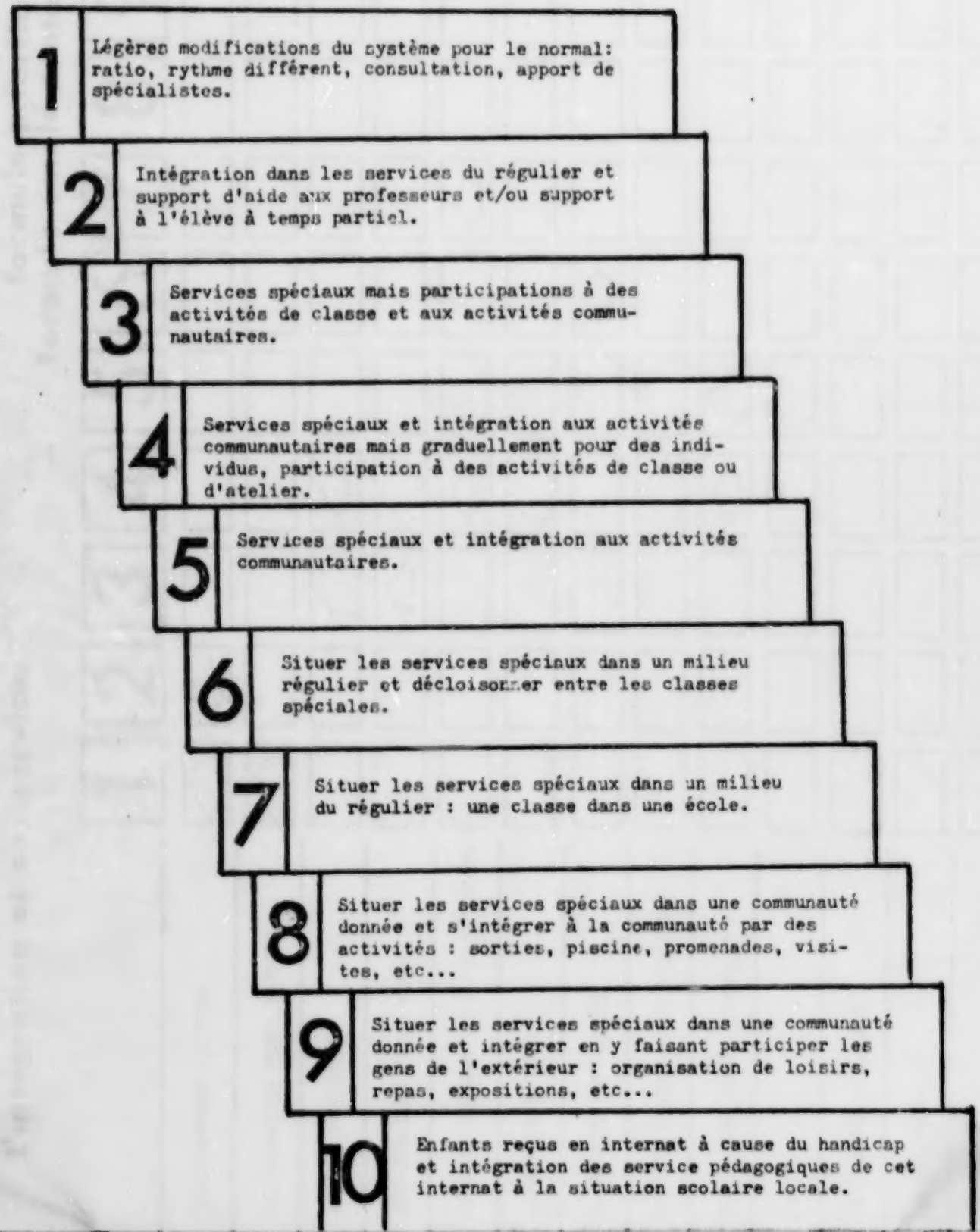


- Une première mesure, c'est que les services orthopédagogiques et les services d'aide s'inscrivent déjà intégrés au système. Ces services ne doivent pas être considérés comme d'un accident de parcours, ne doivent pas être seulement tolérés mais bien identifiés comme nécessaires et ainsi supportés.

- La deuxième mesure est un décloisonnement et une intégration des différents services spéciaux les uns face aux autres à l'intérieur des cadres mêmes de l'orthopédagogie.

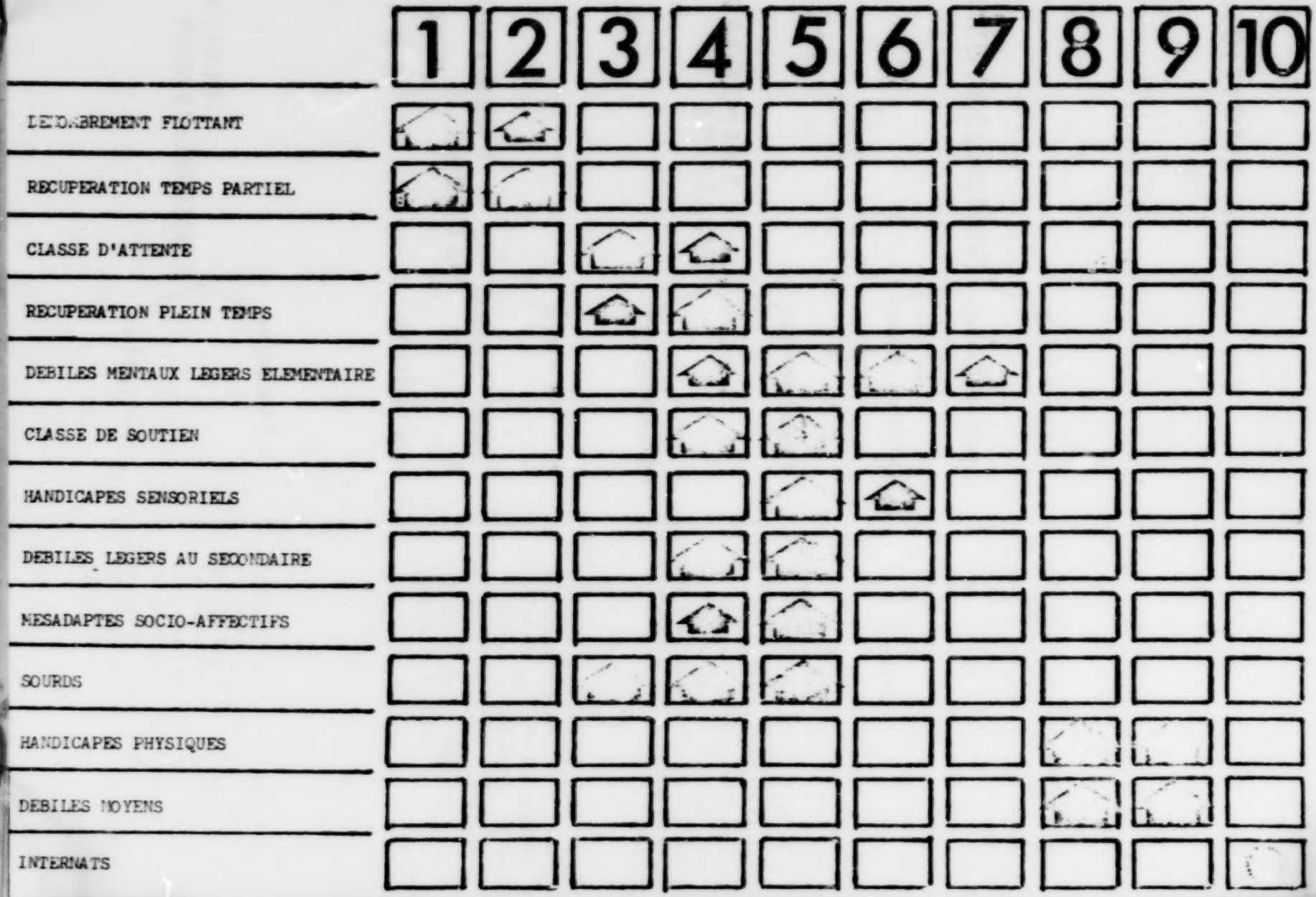
- La troisième mesure est une intégration de l'inadapté aux structures régulières selon des modèles nombreux qui permettent souplesse et nuance dans leur application.

# l'intégration et la réalité scolaire



## L'intégration et nos services

formule prioritaire
formule comlémentaire



# CONDITIONS MINIMALES

Les préjugés sont tenaces et l'ignorance des problèmes grande. Il n'y pas d'intégration possible sans une collaboration ouverte des adultes. Le temps dépensé à impliquer le milieu n'est jamais du temps perdu. Il s'agit d'ouvrir les esprits sans dramatiser.

L'intégration ne fait pas disparaître le handicap et les besoins spécifiques demeurent. On pourrait pratiquement dire que le succès de l'intégration est fonction de la qualité des spécialistes impliqués.

La définition même de l'inadaptation appelle des mesures spéciales. L'inadapté, lorsque c'est possible, doit bénéficier des avantages du milieu régulier mais ses besoins demeurent.

Même spécialisé, le personnel a besoin de support. Le milieu régulier lui-même a ce même besoin. L'intégration doit être vue à travers le processus d'adaptation et ainsi chaque inadapté impliqué doit être sérieusement suivi.

# S.O.S.
## les dangers

Souvent rattachées à l'absence de réponse face aux exigences de conditions minimales, des situations opposées à l'objectif poursuivi par l'intégration apparaissent. Nous soulignons les principales.

- L'ENCOUEMENT DU DEBUT S'ESTOMPE ET L'ENFANT INADAPTE EST LE DERNIER SERVI.

  On vit à ce moment cette situation comme si le fait d'être normal était une vertu. On a déjà entendu des réflexions comme celle-ci: "Il ne faut pas enlever le pain de la bouche des normaux pour les inadaptés". On peut même aller jusqu'à oublier les simples principes d'une justice distributive.

- DES OPPOSITIONS NON EXTERIORISEES AU DEPART APPARAISSENT A L'IMPLANTATION D'UN PROCESSUS D'INTEGRATION.

  Il faut essayer lorsqu'on intègre, d'une façon ou de l'autre, l'inadapté qu'il y ait plus qu'une acceptation rationnelle mais bien aussi une implication personnelle et émotive. Ce groupe des inadaptés peut devenir le bouc-émissaire de la communauté et il est alors, sans jugement, la cause évidente de tout acte répréhensible.

- DANS LA REALITE ON PEUT AVOIR TENDANCE A OUBLIER QUE CET ENFANT INTEGRE EST PAR CERTAINS ASPECTS ENCORE INADAPTE.

  L'intégration ne résout pas tous les problèmes. Un enfant inadapté qui était bien servi peut se retrouver bien démuni sous le principe de l'intégration. Combien d'échecs sont dus à un manque de service, combien d'enfants ont quitté l'école désabusés et encore inadaptés.

- IL FAUT SAVOIR MESURER LES REACTIONS DU MILIEU QUI PEUVENT ETRE DESASTREUSES POUR UNE VERITABLE INTEGRATION : REJETER, CONSIDERER L'ENFANT COMME UN INFERIEUR ET/OU SURPROTEGER.

Il faut être très conscient que l'intégration ne peut être d'aucune façon que la relocalisation physique de l'inadapté au sein d'un groupe de normaux. Cette opération exige une espèce d'apprivoisement du milieu dit normal afin que l'inadapté puisse être lui-même et accéder aux mêmes rôles que les autres.
Il est aussi néfaste de surprotéger que de rejeter et ce n'est pas à faire servir le déficient comme serviteur qu'on le valorise justement.

**INTEGRER C'EST**

tout mettre en oeuvre afin que chaque inadapté puisse vivre en harmonie dans sa communauté scolaire et arriver à ce que l'équation entre avantages et dépenses énergétique ou autres s'équilibre.

# RÉSUMÉS DES ANNEXES

# NOS OBJECTIFS : CRITIQUES ET JALONS POUR L'AVENIR

Marcel St-Jacques

Conférence présentée lors d'un symposium tenu au VIIIe congrès du C.Q.E.E. en 1970

---

Cette conférence qui s'adressait à des spécialistes essaie d'ébranler certains schèmes bien enracinés et essaie d'ouvrir les esprits principalement à l'intégration, à l'utilisation des ressources, au décloisonnement, à l'humanisation des approches, à la rédaction de programmes. Et pour terminer, elle pose le problème de l'efficience des spécialistes surspécialisés, surveillants de leur ghetto qui dédaignent les mesures d'évaluation du geste posé.

Face à l'intégration, il est fait principalement mention de la nécessité de la transformation des attitudes des adultes et parallèlement de la nécessité de l'intégration des services professionnels les uns aux autres.

# INTEGRATION

Marcel St-Jacques

Conférence présentée aux éducateurs franco-ontariens en avril 1972, reproduite dans "l'Enfant Exceptionnel" en septembre 1972 (vol. 8, No 3) et remise, tiré à part, aux congressistes du congrès du C.Q.E.E. de 1972

---

Dans cette conférence, l'auteur situe historiquement cette préoccupation et démontre par après qu'on a très souvent mal posé le problème. Après avoir expliqué ces démarches:

- l'intégration est un objectif
- l'intégration sert de support à l'évolution
- l'intégration sert à évaluer une adaptation
- on ne doit pas se questionner sur l'intégration car les inadaptés forment un groupe outsider qui fait avancer la société

l'auteur propose une nouvelle approche plus globale et se demande si on ne doit pas considérer l'intégration comme la réponse à un besoin qui se manifeste dans telle évolution de tel individu à tel moment.

Un autre volant intéressant est cette question de l'intolérance du groupe social face à l'individu différent. Ramener au plan de l'intégration, l'auteur affirme la nécessité de la transformation des attitudes pour réussir une intégration.

Pour terminer, l'auteur se questionne sur ce qu'est l'intégration et présente six faits à la réflexion du lecteur.

# L'INTEGRATION DES DEFICIENTS MENTAUX AU SECONDAIRE

Alfred Lambert

Texte d'un exposé présenté à une table ronde lors du IXe congrès du C.Q.E.E. en 1971, reproduit dans "L'Enfant Exceptionnel" en septembre 1972 et remis aux congressistes du congrès 1972 en tiré à part

---

Monsieur Lambert situe en premier lieu les services aux déficients mentaux dans une polyvalente. Par après, il étudie les différentes dimensions en cause et explique comment chacun a un rôle pour assumer cette intégration: le milieu qui comprend le personnel et la direction, les parents, la paroisse, les futurs employeurs.

Par après, il étudie comment approcher certains facteurs pour favoriser le succès de l'intégration: l'enfant lui-même, les agents et le milieu.

Dans un autre chapitre, l'auteur présente l'intégration comme d'un processus psycho-social progressif et comme un objectif à atteindre.

Il termine en laissant à la réflexion du lecteur une série de questions sur la réalité de l'intégration.

# L'INTEGRATION, UN FAUX PROBLEME

Normand Giroux

Conférence d'ouverture du Xe congrès du C.Q.E.E. tenu en 1973

Monsieur Giroux se rend compte que l'intégration présente plusieurs facettes et qu'elles peuvent être assez différentes selon les spécialistes en jeu. Il attire l'attention sur une action décalée de l'enfant inadapté lui-même et pense qu'une seule attitude est acceptable.
"... l'intégration n'est rien en soi, si elle ne vient pas exprimer une autre réalité et servir un autre objectif, le seul d'ailleurs qui compte réellement à propos de ces enfants inadaptés: je veux dire leur adaptation à la vie et à la société."

La deuxième partie de la conférence sert donc à démontrer que l'objectif premier est l'adaptation de l'inadapté et que son intégration sera une conséquence normale de cette attitude.

L'auteur s'attaque à la perception même de l'inadaptation qu'ont les spécialistes. Il voudrait de leur part une attitude beaucoup plus positive.

Il place par après l'intégration comme une réponse à l'adaptation de l'enfant. Ce n'est pas parce qu'il est intégré que l'enfant inadapté évolue mais bien parce qu'il s'adapte, qu'il peut s'intégrer.

L'auteur termine en parlant d'une action sur la société pour qu'elle devienne accueillante et la nécessité de bien préparer ces intégrations, de bien évaluer nos actions et surtout de bien évaluer les mécanismes qu'on met en place pour aider l'adaptation de ces enfants.

# A PROPOS DE CES ENFANTS QU'ON DEVRAIT INTEGRER

Normand Giroux

Article publié dans l'Ecole coopérative, no 18, juin 1972, 27 pages

Il est difficile de résumer en quelques lignes un article aussi considérable.

Soulignons donc les principaux points en étant conscient que ceci donnera une vue bien imparfaite du contenu réel.

Après avoir dressé un bilan de la situation, avoir étudié les aspects du dilemme posé, il établit les conditions ou facteurs en jeu par l'intégration. Il procède par après à l'étude d'une série d'objections contre l'intégration, prouvant la fausseté de l'attitude, apportant des nuances ou la supportant. Il étudie ainsi neuf objections.

Il présente par la suite un propos sur l'inadaptation, thème qu'il reprendra plus tard mais dans une perspective positive en parlant de l'adaptation.

Ensuite, il présente les différentes catégories d'enfants inadaptés et pour chaque catégorie, des caractéristiques observables.

Après avoir traité de la pédagogie spécialisée, il présente un tableau sur les objectifs de la pédagogie des enfants en difficulté.

L'article se termine sur les problèmes de structures et de gestion et le dernier chapitre revient avec le thème du début sur les conditions préalables.

# ANNEXES

CONSEIL DU BIEN-ÊTRE DE L'ENFANCE INTERNATIONALE

VIIIe CONGRÈS 1970

# NOS OBJECTIFS: CRITIQUES ET JALONS POUR L'AVENIR

Georges Bastin dans les conclusions de son livre: l'hécatombe scolaire dit: "... on ne peut, en matière éducative, s'arrêter à la seule connaissance des phénomènes et à leur contrôle. Les faits psychopédagogiques postulent d'autres exigences. Au fond, ils n'ont de valeur et d'utilité que dans la mesure où les éducateurs, aidés par des psychologues, des médecins, des travailleurs sociaux, sont aptes à s'engager dans leur difficile métier de parent ou d'enseignant avec une nette prise de conscience de l'importance de leur rôle et de leur part de responsabilités. C'est-à-dire qu'ils requièrent, dans le chef de l'éducateur, non seulement la possibilité d'observer l'enfant et son milieu et d'agir sur eux, mais aussi la capacité de se considérer personnellement comme élément du champ psychosocial et d'accepter dès lors de modifier ses propres habitudes et attitudes. Ce n'est pas chose également aisée pour tous".

**Démarche**

Face à des objectifs plusieurs démarches sont possibles. Etant éducateur je procéderai d'observations tirées de mon milieu de travail mais je ne doute point que les différents spécialistes de l'Enfance inadaptée sauront parallèlement appliquer mes réflexions, dans une démarche similaire, à leur champ d'activités.

Je trouve qu'il n'est plus temps de s'attarder à une analyse de nos objectifs actuels. Je voudrais me placer nettement dans la ligne d'orientation tracée par le thème central de ce Congrès. Je voudrais, avec vous, étudier certains aspects de ces objectifs nouveaux qui seront le reflet d'une attitude, réellement dans le sens de ce qui vient. Je voudrais que nous puissions être, pour le bien de nos enfants, non pas destructifs face à un système et à ce qu'il y a à construire, mais bien critiques dans toute l'acception du terme.

...

Principe de base

Toute personne est à la fois individu et membre d'une société. Toute action éducative devra donc à la fois lui permettre l'actualisation progressive, selon ses rythmes propres, de ses potentialités et lui permettre d'accéder à la participation, dans l'équilibre des forces, au groupe social.

Etablir ce principe de base, cet objectif central apparaît assez simple et on y adhère facilement. Le sujet devient plus épineux et combien plus nuancé lorsqu'on s'arrête aux objectifs secondaires, aux moyens à prendre pour y parvenir en essayant de prévoir ce qui vient.

En analysant ce que nous nous faisons actuellement, nous sommes souvent contents de constater que nous avons corrigé ce qui semblait être une erreur installée il y a 15 ans, 10 ans, 5 ans. A l'école normale un professeur nous disait: "Les programmes d'études mettent 25 ans à s'implanter et de ce fait nous sommes toujours 5 ans en retard". En 1970 devant une société qui évolue à un rythme fou et qui va s'accélérant, une telle attitude n'est plus possible car le retard irait grandissant.

Il faut admettre que ces dernières années ont vu une implantation considérable de services à l'exceptionnel. Nous pouvons louer les efforts de ces artisans qui ont permis d'inquiéter la conscience tranquille de la société face à l'existence de l'exceptionnel, qui ont permis au Conseil supérieur de l'Education de porter à son agenda une première étude des services à rendre dans ce domaine.

Intégration et Isolationnisme

Mais face à l'urbanisation actuelle et à venir nos efforts doivent être découplés afin d'intégrer réellement l'exceptionnel. La résistance de la société dite normale des biens pensants ou bien nantis a permis chez les spécialistes de l'exceptionnel des regroupements afin de lutter et faire valoir des droits mais cette lutte a, d'un autre côté, engendré une certaine forme d'isolationnisme, a peut-être permis l'organisation de structures et de systèmes qui ont servi la CAUSE mais qui deviennent désuets et risquent de desservir ce pourquoi ils furent mis en place. Le défi des prochaines années est donc celui de l'intégration, de l'utilisation des ressources, de toutes les ressources du milieu, de l'implication du secteur dit normal au support de l'exceptionnel.

...

**Fausse intégration**

Intégration, qui n'est pas un terme nouveau, mais qui permet trop souvent un mouvement de défense par repliement sur soi ou qui permet une sécurisation bonhomme par une localisation géographique au sein d'un milieu physique où vivent des enfants normaux. L'intégration de l'enfant exceptionnel ne peut se faire, dans ce qui semble paradoxal, que par la transformation des adultes, de leur attitude foncière, par une réelle reconnaissance de la valeur de tout être.

**Intégration interprofessionnelle**

Le premier geste à poser exigera l'éclatement des barrières entre les différents spécialistes de l'exceptionnel. Ce mouvement d'intégration sera possible lorsque chacun des membres, des différents corps professionnels, voudra bien être là pour aider l'exceptionnel, pour défendre ses droits et non pas vis-à-vis ses confrères, se retrouver en lutte afin de protéger sa chasse gardée. Il ne s'agit pas de savoir qui va commencer, il faut agir ensemble. Il est de plus en plus inopportun de tirer une mince ligne délimitatrice des champs d'action. De plus en plus cette ligne va s'élargissant. Si l'on ne peut nier la valeur et la nécessité de la spécialisation il deviendra par contre de plus en plus nécessaire d'humaniser le tout et humaniser suppose forcément relations inter personnelles, solidarité, objectifs communs, entraide, etc...

**Relation aux autres milieux**

Ce Congrès devrait aussi nous permettre un examen de conscience. Jusqu'où cet ostracisme vécu n'est-il pas, jusqu'à un certain point, la conséquence de notre propre attitude? Jusqu'à avons-nous favorisé notre relation aux autres professionnels pour les enfants dits normaux? Il est un cliché qui circule à l'effet que tout mouvement pédagogique nouveau origine de notre milieu mais jusqu'où sommes-nous informés des trouvailles, des recherches, du travail de nos confrères? Jusqu'où participons-nous facilement, en tant que membre d'une entité sociale, à des journés pédagogiques, à des rencontres, à des discussions et jusqu'où nous esquivons-nous en prétextant la perte de temps? Jusqu'où avons nous impliqué ces gens, par exemple, face à leurs derniers de classe, à leurs cas problèmes, à leurs perturbés. Nous leur organisons une case de plus dans notre système. Ce service nouveau complète notre panoplie.

Exploitation des ressources

Intégration qui suppose une exploitation maximale des ressources en place. Ressources du milieu familial si mal approché, si peu dans le coup. Le temps est fini où la famille, les parents étaient ces grands coupables, ceux qui ne comprenaient pas. Qu'on le veuille ou non, que des valeurs changent, l'enfant restera toujours profondément marqué et orienté par sa première enfance et la signification des êtres qui y ont joué un rôle prédominant. Certes nous devons être, parce que spécialistes, des informateurs mais soyons surtout des collaborateurs. Exploitation maximale de toutes les ressources du milieu: culturelles, touristiques, sociales, industrielles, de loisirs, etc...

Intégrer l'école au milieu

L'école doit devenir elle-même intégrée au milieu. Si elle veut jouer son rôle et ne pas être dépassée elle ne devra plus être parallèle à ce qu'aime l'enfant.

L'intégration de l'exceptionnel au groupe social ne se fera qu'au prix de l'intégration des services et des spécialistes à ce même groupe social et comme le disait G. Bastin lorsque nous voudrions réellement nous retrouver "personnellement comme élément du champ psychosocial".

Le décloisonnement

Un handicapé physique déclarait dernièrement: "Il serait peut-être temps qu'on ne nous considère plus comme des anormaux mais comme des êtres différents". Est-ce que j'ai le droit de penser que nous sommes, par une espèce de déviation professionnelle, les premiers à les considérer comme anormaux, comme limitant au départ leurs potentialités. Notre propre intégration amènera l'intégration de l'exceptionnel par voie de conséquence. Mais devant ces enfants, même en vue du décloisonnement futur, nous avons à nous questionner. L'étiquette scientifique est nécessaire car, en plus de faire bonne impression, elle nous permet un langage commun. Ce qui frappe et ce qu'il nous faudra réajuster c'est l'installation de services isolés: déficients mentaux éducables, semi-éducables, profonds, marginaux, enfants mésadaptés socio-affectifs, perturbés émotifs, pré-délinquants, délinquants, mésadaptés aux handicaps associés, arriérés pédagogiques, déficients pédagogiques, etc... etc... et on sait que la liste peut être longue. Et nous sommes rendus à pouvoir lire dans des rapports un tel se classe au rendement comme lent intellectuel inférieur, tandis que l'autre se classe débile léger supérieur, l'un aura droit à la classe de débiles légers et l'autre à participer à une classe allégée.

...

J'aimerais qu'on puisse dans le vécu quotidien et dans leur adaptation ultérieure au monde adulte me donner la justification rationnelle et objective de services diversifiés pour ces deux enfants. Le décloisonnement, toujours dans un sens, d'exploitation maximale des ressources, un objectif premier!

Ce décloisonnement, cette intégration, avec ses aspects bilatéraux de fonctionnement m'amènent tout naturellement à parler d'un sujet qui n'est pas neuf, à savoir la prévention. Yvan Illich souligne qu'aux Etats-Unis, et je cite "Le gouvernement a récemment admis que les trois milliards consacrés entre 1965 et 1968 à des programmes de rattrapage n'ont eu pratiquement aucun effet sur le rendement de six millions d'élèves qui devaient en bénéficier". Cette prevention n'est possible pour être efficace que si tous s'impliquent, que l'école soit intégrée. La réforme sociale doit être globale et chaque champ social doit y participer et ce, à partir de l'école.

**Humaniser nos approches**

Tout ce propos n'a pas l'intention de minimiser la valeur de la recherche et de la spécialisation et j'y reviendrai mais nous devons admettre que nous entendons parler de plus en plus devant le mouvement englobant de la technologie d'un phénomène de déshumanisation: le malade trouve l'hôpital déshumanisé, l'assisté social refuse d'être considéré comme un numéro, l'élève d'une régionale ou d'une polyvalente se plaint de la dépersonnalisation de l'école, les parents ont toujours l'impression de déranger. Quelqu'un dernièrement me posait une question embarrassante. "Nous avons aujourd'hui, disait-il, des classes et des écoles plus agréables, nous avons un équipement plus adapté, du mobilier fonctionnel, des professeurs mieux préparés et que sais-je encore mais pourquoi l'enfant n'est-il pas plus heureux, plus content d'aller à l'école?... et pourtant il l'est tellement lorsqu'il fait sa maternelle!... Nous avons changé de sujet. S'il ne s'agit point de surprotéger l'enfant différent de celui dit normal, nous devons réagir rapidement afin que nos services ne deviennent point désincarnés.

...

Cet être est une entité à laquelle nous devons respect, amour et acceptation inconditionnelle afin de conserver toujours une valeur fondamentale à notre action. A titre d'exemple, je dirai qu'une orthophoniste ne rééduque point un trouble de l'articulation mais qu'elle entre en relation avec une personne humaine qui pense, sent, vit, se meut et a une difficulté à s'exprimer.

Les programmes

Ceci nous amène à aborder la question des programmes, qu'ils soient scolaires, correctifs ou thérapeutiques. Si l'enfance, la jeunesse se vit elle a fonction aussi d'apprentissage au monde adulte. Monde adulte où, lorsque l'enfant y parviendra, vivra des traditions, des modalités préalablement établies où il y continuera d'y vivre selon des transformations appertées auxquelles il a participé étant jeune. Prévoir ce qui vient est difficile, sauf pour certaines personnes qui ne se posent pas de questions. Le défi américain nous prédit un avenir de loisirs. Déjà, dans la Presse du 10 novembre dernier, nous pouvions lire un article intitulé: "La semaine de travail de quatre jours, ça marche!" Le peintre Mousseau déclarait dernièrement à la télévision à peu près ce qui suit: "L'artiste professionnel est appelé à disparaître car de plus en plus les personnes apprennent à s'exprimer et ils aimeront autant leurs oeuvres que les nôtres." Ils auront raison. Nous avons toujours établi le travail comme une valeur première, fondamentale. Devant ces nouvelles perspectives, nous devons devenir avertis, originaux, créateurs, audacieux. Une éducation adéquate devra être audacieuse. Devons-nous faire nôtre cette déclaration d'Ivan Illich "Tout comme nous nous rendons de plus en plus compte que la guerre est une chose beaucoup trop grave pour être laissée aux soins des généraux, de même l'éducation devrait être retirée des mains des éducateurs". Je ne peux ici m'étendre sur tous ces programmes d'autant de professionnels et d'autant d'enfants. Il reste clair que déjà on peut y retenir des jalons fondamentaux: préparer à une société de loisirs, développer ce sens critique à faire les bons choix en réponse à nos besoins, aider à s'exprimer selon nos moyens développés au maximum, apprendre à communiquer et à vivre avec l'autre, à devenir un être autonome et collaborant.

...

**La spécialisation et la recherche**

Si une certaine emphase à souligner des objectifs d'intégration, de décloisonnement, d'ajustement et de revision de programmes entre autres, a été perçue, il ne faut pas oublier que l'enfant exceptionnel, par définition, est différent et demande à certains besoins des réponses spéciales. Je m'en voudrais que ma démarche puisse laisser croire que des gestes spéciaux ne sont plus nécessaires. L'institution, l'hôpital spécialisée, l'école ou la classe spéciale sont toujours des réponses valables face à certains besoins très spéciaux. Il restera donc toujours prioritaire et obligatoire que nous nous spécialisions, que la recherche ait une place de choix. Je ne crois pas que nous ayons à date mis les efforts qu'il fallait en ce sens, particulièrement en ce qui regarde le secteur de la pédagogie spécialisée. Nous procédons réellement trop de façon empirique et les organismes prévus en ce sens sont trop souvent restreints par les multiples problèmes d'ordre administratif qui limitent ce temps précieux, nécessaire à la recherche, à la réflexion, à la consultation. Notre réponse devra toujours être l'équilibre harmonieux entre ce respect de l'individu par la réponse à ses besoins spécifiques et cette nécessité du rôle social à jouer par une participation réelle à l'entourage. Le C.Q.E.I sera de plus en plus appelé à jouer sur ce plan un rôle d'informateur et de guide.

**Notre efficience**

Qu'on me permette encore de souligner un dernier point qu'il est peut-être plus difficile de cerner mais qui n'en demeure pas moins important à savoir la mesure de notre efficience Je comprends qu'il est énormément plus difficile de mesurer l' efficience de telle méthode, de telle attitude, de telle consultation puisque le produit fini se révèle un être humain. Si je dirige une usine de fabrication de produits alimentaires, je pourrai toujours vérifier si le changement de la forme du contenant a permis d'augmenter les ventes. Dans notre secteur, le problème est tout autre. Mais ne dit-on pas en recherche expérimentale que tout est quantifiable et comparable. C'est une perspective d'avenir et de développement que vouloir arriver, sans gêner la spontanéité, à équilibrer rendement et mise de fonds d'énergies, de temps, de dollars. Dans le domaine des sciences sociales au sens large, nous sommes peut-être trop souvent satisfaits du geste posé et nous jugeons inutile l'évaluation de ce geste. A titre d'exemple, prenons cette attitude qui devient courante de vouloir régler tous

les problèmes par la formule du comité pluridisciplinaire, cette attitude qui devient courante de vouloir multiplier les secteurs de spécialisation et d'y faire travailler tous ces spécialistes, à la fois, dans les mêmes temps, sur les mêmes problèmes. Si j'ai opté nettement vers une collaboration entre spécialistes, je me méfie de la dépendance d'un secteur vis-à-vis un autre, d'un système d'interdépendance telle que le geste finalement posé devient coûteux sans savoir s'il est valable.

Et voilà! J'espère que ces quelques réflexions sauront être un apport positif à tout ce qui a déjà été fourni et au film qui doit suivre. Il est certain, que si des organismes, des personnes doivent penser et planifier à long terme, d'autre part, il devra y avoir des ajustements immédiats. Toute politique, toute orientation nouvelle ne sera possible que par le travail concerté des gens qui sont sur la ligne de feu.

Et en terminant, je fais mienne cette réflexion de M. Bastin: "J'ose espérer avoir montré avec assez d'insistance qu'une réforme profonde de l'esprit qui régit notre enseignement est indispensable. A l'enfant qui pense à aujourd'hui, au jeune homme qui pense à demain, on parle sans cesse d'hier. Les programmes présentent les faits et les hiérarchisent comme si l'âge d'or était derrière nous. Pourquoi ne serait-il pas devant nous?"

Marcel St-Jacques.

16-11-70.

# L'INTÉGRATION

MARCEL ST-JACQUES, Directeur
Bureau de l'Enseignement aux
Elèves déficients mentaux,
C.E.C.M.

Déjà, suite au VIIIe congrès du C.Q.E.E., je disais en éditorial d'un numéro de la revue « L'Enfant Exceptionnel » [1]

> « En nous penchant sur ces efforts de prospectives nous sommes particulièrement touchés par l'insistance que plusieurs mettent à sensibiliser les spécialistes à la nécessité de l'intégration de l'enfant exceptionnel.
>
> Pour ma part j'ai été troublé de constater que chez plusieurs congressistes l'intégration signifiait tout simplement la relocalisation physique de l'exceptionnel au sein de groupes d'enfants dits normaux.
>
> Je crois qu'il faut être plus nuancé... »

J'aimerais donc encore en appeler de cette attitude nuancée et mon propos se voudrait nettement théorique. Je pense que ce sujet mérite qu'on s'arrête largement au niveau des principes avant d'avancer telle ou telle formule d'intégration de l'enfant exceptionnel. J'espère donc que cette démarche amènera plusieurs à s'interroger et permettra d'autres approches qui, venant se compléter les unes les autres, nous donneront les éléments nécessaires à une prise de position plus juste.

Plusieurs mouvements où participe une collectivité ne sont parfois qu'une question de mode. Quelques personnes à l'affût, des habitués de la remise en question du vécu factuel, des chercheurs poursuivant un idéal, des administrateurs qui établissent normes et lois, lancent des mouvements qui sont suivis par l'ensemble qui s'interroge habituellement trop tard, lorsque ces mouvements deviennent irréversibles.

Actuellement nous sommes à la mode de l'intégration de l'inadapté. J'ai peur que cette mode n'ait été lancée que dans une perspective économique. On croit que les services spéciaux à l'exceptionnel coûtent cher et que l'intégration permettra une réduction des coûts. Essayons donc de pousser plus loin et d'étudier différentes dimensions nous permettant peut-être une certaine conclusion.

Pourquoi parler d'intégration ? Ce mode suppose donc au départ l'établissement d'un groupe normalisé, groupe qui refuse à une minorité une appartenance de plein droit, une appartenance complète. Pour parler intégration je dois envisager deux entités, une à intégrer et qui par définition se trouve hors cadres et un ensemble basal qui représente la norme, l'idéal à atteindre. Cette situation « d'être à part » peut avoir deux causes : le groupe de base n'accepte pas le groupe hors-cadres et le rejette ou ce dit groupe s'établit lui-même hors-normes et veut s'identifier comme tel. Il est clair ici que mon groupe de base est la société elle-même et toutes ses composantes reflétant dans des dimensions restreintes la même structure ; à titre d'exemple mentionnons le système éducatif. Il est clair que je définis comme groupe marginal et sujet à l'intégration le groupe des exceptionnels, des inadaptés.

1. *L'Enfant exceptionnel*, revue du C.Q.E.E., nº 21 – décembre 1970 – volume 6, nº 4, Montréal. *Texte d'une conférence présentée aux éducateurs franco-ontariens réunis en mini-congrès à Plantagenet, Ontario, le 15 avril 1972. Cette activité était organisée par le Conseil des Enseignants de l'Enfance Exceptionnelle, secteur est de la province.*



Ce schéma sur lequel je veux travailler se complique si nous abordons cette question de l'intégration en terme de catégories d'inadaptés, ou d'individus inadaptés. Mais une chose à la fois et suivons ensemble un cheminement par étape qui nous permettra peut-être, tout au moins sur un plan théorique, d'y voir clair.

J'ai donc au départ un groupe de base que j'appelle la société qui recèle en son sein une organisation calquée sur sa structure et ses valeurs que j'ai nommé le système éducatif. J'ai d'autre part un groupe dit d'exceptionnels ou d'inadaptés qui est marginal et qui ne semble pas répondre à ces aspirations normalisées.

Sans m'étendre plus que nécessaire il est bon d'étudier certains aspects sociologiques. La société s'établit sur quatre grandes valeurs qui se compénètrent et s'associent : l'intelligence bonifiée à l'excès (nous ne pouvons poursuivre de longues études si nous ne sommes pas intelligents), le développement d'habiletés (selon les diverses dimensions de la personnalité : physiques, émotives, sociales, etc...). Ces deux aspects de base mis en relation permettent de placer les gens en compétition et la chance aidant, chacun, selon ces trois dimensions, se retrouve dans tel statut social. Ces dimensions, intelligence, habiletés, succès en situation de compétition, sont monnayées. Des règles de jeu sont définies. Et voilà que des enfants refusent d'être intelligents, d'être habiles, sont débalancés par la compétition, trichent sur les règles. Ils ne jouent pas le jeu. Ils sont différents donc non intégrés et souvent jugés non intégrables par ce groupe de base.

Nous ne reviendrons pas trop loin en arrière mais peut-être serait-il nécessaire de retourner à quelques années déjà. La société comme elle existait anciennement, beaucoup plus rurale qu'urbaine, vivait à un rythme tel qu'elle permettait plus de compréhension voire d'indulgence, de tolérance en autant que certains principes tabous n'étaient pas menacés. Elle intégrait parfaitement certains inadaptés et en rejetait d'autres. A titre d'exemple d'une part le déficient mental et d'autre part l'outsider intelligent. L'urbanisation dépersonnalisant l'être et augmentant la compétition créa une société se montrant de plus en plus réfractaire à l'inadapté et dans un cercle vicieux parfait créant de plus en plus d'inadaptés. Apparut le professionnel de ce groupe marginal qui voulait croire en la valeur de tout être indépendamment d'une réponse à des normes. Ces pionniers édifièrent, sans s'en rendre compte, un groupe distinct parallèle, le groupe des inadaptés. Des bannières se levèrent pour la défense des droits de ces personnes. Le groupe des inadaptés avec ces professionnels qui les encadrent forment, non plus des éléments disparates, rejetés, marginaux mais un groupe structuré, parallèle, ayant ses lois, ses propres normes, ses catégories. Jusqu'à un certain point nous les professionnels avons joué le jeu de la société : « Vous ne voulez pas accepter des êtres différents, qui ne se conforment pas à vos règles de jeu, bien ! mais occupez-vous-en quand même, acceptez un système spécial, acceptez des normes spéciales, acceptez de ne rien modifier à votre grand jeu en ayant bonne conscience puisque vous payez pour la survie de ce groupe marginal.

Cela va bien, ça progresse, il faut lutter mais l'évolution est là. A Montréal à la C.E.C.M. [2] nous pouvons parler pour septembre 1972 de

116 classes d.m. à l'élémentaire
14 classes de soutien
1,505 places disponibles pour d.m. éducables (secondaire)
250 places disponibles pour débiles moyens
42 classes de récupération
47 classes d'attente

2. La Commission des Ecoles catholiques de Montréal.

4 classes pour demi-voyants
17 classes pour demi-entendants
335 places disponibles pour handicapés physiques
238 places disponibles pour les sourds

etc... car il deviendrait fastidieux de continuer cette énumération.
Mais l'intégration pointe son nez. D'une part certains technocrates trouvent que ça coûte cher. Et plus ça va, plus ça augmente. Il faut dire que nos moyens s'améliorent et que nos services s'étendent.

Mais plus est, le groupe dit des normaux se questionne sur ces droits spéciaux : ratio 1/8, 1/11, 1/12, 1/15, normes spéciales de matériel, internats luxueux, etc... Est-il nécessaire qu'existe cette organisation particulière ? Faut-il, comme le disait un directeur général d'une commission scolaire, enlever le pain de la bouche des normaux pour cet exceptionnel ?

Mais plus est encore car le professionnel de l'enfance inadaptée se demande si cette structure parallèle est la bonne voie à suivre, si cette catégorisation est la bonne méthode, si ce particularisme dans l'approche est de bon aloi. Lui aussi parle d'intégration.

L'échéance est là, nous ne pouvons différer. Comment alors considérer l'intégration. Au moins trois façons se présentent à nous. L'intégration des exceptionnels au groupe dit normal peut être un objectif, ce peut être aussi et à la fois le symptôme et le support d'une réadaptation dans une optique d'un processus d'évolution et enfin on peut être défavorable à cette intégration y comptant plus d'inconvénients que de bénéfices.

Si j'établis que l'intégration doit être un objectif ma démarche suppose au départ certaines dimensions acquises. Je suppose donc que mon groupe de base est le groupe idéal. J'accepte à priori que les structures qui existent sont les bonnes et en fin de compte toutes les organisations, tous les services mis en place pour l'inadapté devront avoir « cette intégration comme objectif ». Notre action deviendra donc nettement orientée et en quelque sorte dépersonnalisée. Notre action devra supporter l'individu à devenir capable de répondre à des normes préalablement établies. Notre but devient donc celui d'amener l'inadapté à se reformuler anonyme comme les autres. Le service spécifique face à tel genre d'inadaptation ou face à tel inadapté n'a de sens qu'en fonction de cette intégration et il s'installe à ce moment dans une perspective de durée temporaire en terme de support. Si l'individu ne s'intègre pas nous serons obligés de conclure à l'échec, de l'isoler complètement et définitivement.

Dans une attitude plus nuancée l'intégration peut être vue à la fois comme un symptôme d'évolution et à la fois comme d'une situation d'appui à ce processus d'évolution. Un inadapté se présente donc comme celui qui ne cadre pas à une normalisation donnée et qu'il faut soigner par rapport à ses carences propres. Le mouvement de départ est assez nettement ségrégationniste. On l'apprivoise graduellement. Les situations d'intégration planifiées et ce, de façon progressive permettent une organisation thérapeutique complète et des exigences normales diluées, de proposer un contact au groupe normal selon les possibilités du moment. Nous nous servons à ce moment de ces situations d'intégration comme d'un moyen d'évolution selon nos critères. Répondre aux exigences d'un milieu donné, se conformer, respecter les règles deviennent ainsi des indices de l'évolution. Plus l'enfant, l'adolescent, l'adulte se conforme, répond aux normes, ne cause pas de problèmes plus il s'intègre, plus il redevient adapté.

Une troisième façon d'attaquer ce problème est de considérer par rapport au groupe dit normal, le groupe des exceptionnels comme l'outsider.

Citons le Dr Fau dans un passage de son livre intitulé : « Les groupes d'enfants et d'adolescents » : [3]

> « Ainsi l'outsider apparaît comme le complément indispensable et inévitable du groupe. Il représente, face à la tendance grégaire, stabilisatrice et apaisante l'élément spécifiquement humain, irréductiblement individuel ; il est probablement ce que l'espèce humaine peut produire de plus valable. Le groupe est une moyenne, l'outsider est une exception. Nulle carrière n'est plus dangereuse que la sienne. Il est sur la corde raide sans cesse à la limite du déséquilibre. Parfois il faiblit, se décourage et s'intègre : nous disons qu'il s'adapte, en réalité il renonce. Parfois il se désadapte tout à fait et verse au déséquilibre mental ou à la délinquance. Parfois enfin il reste un outsider valable, inadapté et en souffrant, chargé d'un insupportable sentiment de culpabilité dont il dérive en réalité l'essentiel dans un dynamisme créateur. Le groupe est équilibrant, apaisant, socialisateur et en un mot utile. L'inadaptabilité de l'outsider est gênante, génératrice d'anxiété et de troubles, souvent anti-sociale et en un mot créatrice. L'humanité réduite au groupe régresserait ».

En 1969, le 7e congrès proposait le thème suivant : « L'Enfance exceptionnelle, un enrichissement pour la société ? »

Comme il devient tentant partant d'un principe des ensembles, d'élargir cette image d'individu-outsider face à un groupe, au groupe des exceptionnels-outsider par rapport à la société.

Il n'est pas rare de trouver des attitudes farouchement opposées, tout au moins durant le processus dit éducatif, à l'intégration de l'inadapté aux groupes d'enfants dits normaux. On se rappellera des groupes qui se battent pour la classe intégrée d'une part, pour le regroupement des exceptionnels dans des écoles spéciales d'autre part.

Monsieur Marcel Simoneau ne disait-il pas en 1968 : [4]

> « Durant les quelque vingt heures d'enseignement, ils ne vivent pas avec les autres élèves, mais bien à l'intérieur de leur groupe très sélectionné ; de plus, même durant les quelque 5 heures de récréations et de dîners, les regroupe-t-on réellement avec les autres élèves ? Que veut donc dire dans un tel régime scolaire, une vie commune avec les normaux ? C'est pourquoi nous persistons à croire que la vie scolaire dans une école spécialisée est sans préjudice pour l'enfant ».

Ne pourrions-nous pas croire que le groupe des exceptionnels, professionnels compris, est une source de profit et d'évolution pour la société qui se trouve en parallèle à ce groupe ? Plusieurs ont déjà souligné comment le particularisme de certaines situations avait amené certaines découvertes importantes. C'est un lieu commun que de constater que le malade permet une évolution de la médecine préventive. Les démarches psychologiques, psychiatriques, sociales et autres face à l'inadaptation ont permis des découvertes qui ont bien servi l'enfant dit normal.

Partant d'une telle attitude fondamentale, surtout si nous lui ajoutons un sens spirituel, il devient facile de conclure que l'intégration est un faux problème. Il s'agit donc d'accepter l'inadaptation comme une dimension existentielle, d'aller chercher de la société malgré ses résistances, des services et conclure que ces groupes d'inadaptés réussissent ainsi à vivre, qu'ils apportent définitivement à la société, qu'ils sont en somme un des éléments créateurs, en fin de compte un enri-

3. Fau, René, « Les Groupes d'Enfants et d'Adolescents », PAIDEIA, Presses Universitaires de France, Paris 1952, 140 p.
4. Simoneau, Marcel, in L'Enfant Exceptionnel, « La réforme scolaire et l'exceptionnel », p. 23, mars 1969, volume 5, numéro 1, (14), Montréal, C.Q.E.E.

chissement. Le challenge que posent les groupes d'inadaptés pourrait s'exprimer ainsi en modifiant le texte du Dr Fau : « ces groupes qui deviennent gênants, générateurs d'anxiété et de troubles qui sont souvent anti-sociaux sont peut-être en un mot créateurs et permettent peut-être à cette société de se poser des questions qui ne seraient pas venues ou qui seraient venues beaucoup plus tard sans leur existence comme groupes importants. »

J'ai à date, dans mon expérience, exprimé les trois tendances qu'on peut retrouver. Je me demande s'il n'y a pas une autre approche plus globale et fondamentalement plus humaine. Le groupe crée l'outsider et la société crée l'inadapté, l'exceptionnel, le marginal. Ce phénomène même de la normalisation qui s'établit par la reconnaissance chez un groupe majoritaire d'une même attitude, d'un même respect, fait que l'inadapté existe. Il est clair que les sociétés dites plus primaires présentent de façon beaucoup moins marquée cet ostracisme. Acceptons une certaine élimination radicale au départ. C'est un contexte précis de vie qui crée telle inadaptation donnée. Comme je l'ai dit au départ, si une société, nord-américaine par exemple, vit la valeur du plus intelligent comme la plus importante, comme la plus monnayée et si je place continuellement face à ce « monnayage » les individus en compétition, je déclasse définitivement le moins nanti, le déficient intellectuel.

Ceci m'amène donc à dire que tout mouvement d'intégration exigera non pas seulement des mesures et une action par rapport à l'inadapté mais une action, et peut-être plus violente encore, sur cette société nettement bornée et en fin de compte peu civilisée et peu avancée socialement parlant, société qui permet encore des guerres pour le maintien du statut de nos hommes d'Etat. Le problème ne se pose absolument pas au niveau des enfants eux-mêmes adaptés ou inadaptés mais au niveau de l'adulte qui construit son cadre de vie et qui forme la jeunesse montante appelée à le remplacer et à défendre ce qu'il défend.

J'ai la ferme conviction qu'une action d'intégration exige de notre part une action sur notre milieu propre, une implication sociale importante. L'inadaptation pourrait se définir par l'absurde comme une non-tolérance par la société de ce qui apparaît comme différent aux normes qu'elle a établies. Certaines normes demeurent malgré le temps et s'établissent habituellement en valeurs ; d'autres disparaissent, ne sont que temporaires et habituellement le symbole d'un statut et même d'une valeur.

Le rendement intellectuel demeure. Les parents d'enfants intelligents ont l'impression qu'ils sont pour quelque chose dans ce fait, les parents d'enfants déficients mentaux se sentent coupables. Les cheveux longs sont de plus en plus admis même chez les cadres de la C.E.C.M. Il y a résistance et mouvement de rejet lorsqu'une telle habitude se perd. Mais ce ne sont que des symboles qui seront remplacés par d'autres.

Nous avons donc un rôle social important face à cette société inhumaine non bâtie pour l'homme. Nous avoons un travail énorme, parce que sensibilités, où l'attaque portera sur les valeurs mêmes qui y sont défendues. Ne jouons pas à l'autruche. Dans les structures que se donne la société il devient de plus en plus difficile de définir ce qui est normal ou non. Le chômeur est définitivement marginal. Quand devient-il inadapté à la société et quand est-il considéré comme partie intégrée ? Arriverons-nous à cette situation incroyable où il y aura plus d'inadaptés que de gens dits normaux ?

Nous avons construit au Québec des écoles régionales, des polyvalentes à Montréal. Ces boîtes souvent déshumanisées répondent-elles à un besoin de l'individu ou bien à des besoins économiques à des schèmes abstraits de gratte-papier. Nous nous demanderons tout à l'heure justement si l'étudiant du secondaire ou le cegepien est intégré.



J'insiste donc sur ce fait. Parler intégration c'est parler avant tout d'une action globale. C'est transformer la société qui doit devenir acceptante des différences chez les individus.

On remarquera que parler réellement d'intégration de l'exceptionnel c'est parler de l'intégration du normal, c'est parler de transformations telles que celles-ci servent tous les individus. On me note souvent, et j'espère que ce n'est pas comme un reproche, cette tendance que j'ai à ne pas dissocier la situation de l'exceptionnel de celle du normal ou jugé tel.

Donc la première unité à incriminer est la société elle-même ségrégationniste qui oblige pour que soit bien servie une partie de la population ces catégorisations, cette activité à part de...

Cette première démarche, et que je ne voudrais pas pour tout l'or du monde qu'on identifie à un mécanisme de prévention, de par sa nature même bâtie sur la tolérance et l'acceptation, sur le renversement de certaines valeurs, permettra une intégration telle que plusieurs phénomènes jugés anormaux ne le seront plus ou le seront avec un impact à ce point si faible que la conséquence ne pourra pas en être le rejet. Il faut rêver et agir pour que l'école devienne un organisme à la mesure des enfants et pour les enfants et non pas cette institution politique qui prépare d'autres nous-mêmes qui sont si peu réussis.

On se doute bien après ce que j'ai dit que l'intégration en soi n'a aucun sens. Je ne peux être en faveur de l'intégration, pour l'intégration.

Je suis très personnaliste et je pense que la valeur fondamentale est l'individu. Il ne peut y avoir de bien commun versus le bien individuel, il ne doit y avoir qu'une société au service des individus, seule valeur fondamentale. Il n'y a que des individus ayant des besoins, besoins auxquels nous devons répondre selon nos faibles moyens humains. Je ne peux donc dans ma démarche face à l'inadapté accepter une simplification du problème lorsqu'il s'agit de l'intégration de l'inadapté.

Les besoins d'un déficient mental dans les différentes dimensions du développement de sa personnalité sont spécifiques. Moi le professionnel, avant tout autre, je dois accepter ces différences. Moi, le professionnel, avant tout autre, je dois prévoir et organiser les services adéquats et efficaces. Il faut arriver à accepter ces services comme n'étant pas marginaux tout comme on accepte pour les élèves de voie enrichie l'organisation de cours spéciaux qui répondent à leurs besoins. Mais n'est-ce pas là en ce moment une attitude extrême qui laisse croire que l'intégration est une utopie, une pensée à rejeter, une impossibilité. Tout groupe, comme l'a défini le Dr Fau, a une fonction d'équilibration, d'apaisement, de socialisation ; en fait tout groupe est utile. La société et le groupe social jouent entre autre ce rôle. A l'intérieur de l'organisation qu'on propose à l'inadapté, son groupe jouera ce rôle mais il demeure normal que l'entité plus vaste appelle aussi une appartenance, une participation. Notre rôle contient donc cet aspect de support pour accéder à d'autres groupes et en particulier à un groupe que nous considérons actuellement normal.

Et comme je l'ai dit du groupe normal qui devient de plus en plus accessible au fur et à mesure qu'il se présente de moins en moins opposé aux différences et de ce fait de moins en moins différent.

Cette intégration ne se fera donc pas comme obligatoire et comme d'un objectif immuable mais deviendra nécessaire lorsqu'elle sera la signification d'un mieux-être pour ce qu'on appelle l'exceptionnel ou l'inadapté. On a déjà proposé l'isolement de l'inadapté parce qu'il nuisait au groupe normal. Nous renversons la vapeur. L'inadapté est isolé parce qu'il a besoin de l'être et nous l'intégrons lorsqu'il a besoin de l'être. Cette approche nouvelle à mon point de vue appelle une foule

de conséquences. L'intégration n'est pas en soi un objectif (sauf en terme d'une modification totale de la société qui devient complètement acceptante) mais devient une possibilité, une réponse. Cette nouvelle approche, qui ne répond pas à des soucis économiques, nous oblige à une redéfinition de nos services et ce partant de notre inadapté en terme de ses besoins réels et j'allais dire viscéraux c'est-à-dire non pas seulement besoins formulés mais besoins d'épanouissement, de rendement, de participation, de champ social élargi, etc... L'objectif devient donc le mieux-être de l'individu et l'intégration une des dimensions possibles de ce mieux-être.

L'intégration supposera donc l'identification du besoin, la modification du milieu, les mécanismes d'ajustement à développer chez celui appelé inadapté.

Et c'est ici que consciemment j'ai gardé une question qui me fait l'effet d'une bombe. Mais qu'est-ce que c'est l'intégration? Qu'est-ce qui caractérise une personne intégrée d'une autre qui ne l'est pas? Depuis le temps que nous discutons sur ce sujet, depuis le temps que nous parlons d'intégration, de quoi parlons-nous exactement?

Que chacun se pose la question. Prenons-y le temps, pensons-y, je crois que cela vaut la peine.

Je ne chercherai pas à y répondre directement mais j'aimerais vous soumettre une série de faits qui, j'ai l'impression, établissent le relativisme de ce concept.

**1er fait**

Larousse dit : « Intégrer c'est faire entrer dans un ensemble » et il poursuit en disant que l'intégration c'est « l'action d'intégrer ».

**2e fait**

Je fais partie d'une paroisse. Je ne fréquente pas l'église, je ne paye pas ma dîme, je ne me préoccupe pas des bonnes œuvres ou autres organisations semblables mais par contre je profite de certaines organisations comme celles des loisirs pour les jeunes. Je fraie avec mes voisins comme un voisin : « Bonjour. Comment ça va. Il fait beau !, etc... » Si on me demande de quelle paroisse je suis, je réponds sans hésiter de la paroisse St... Suis-je intégré à une paroisse?

**3e fait**

Je suis un déficient mental. Je vais dans une école spéciale. Le soir avant souper, après souper, en fin de semaine, l'été, j'ai mon groupe d'amis de la rue où j'habite. On me dit non intégré au système éducatif. Mon voisin est le fils d'un professionnel, il fréquente une école privée. Il semble qu'on le considère sur toute la ligne comme intégré.

**4e fait**

Je suis élève d'une polyvalente ou d'une régionale. Je n'ai aucun groupe d'appartenance. Aucun des professeurs ne me connaît réellement. Mon opinion n'a qu'une valeur bien relative.

Je trouve ce milieu déshumanisé, je souffre et j'ai l'impression d'être un numéro et plus j'y pense plus je suis un simple numéro. On me dit intégré au système. Il est clair que je le subis. Mais qu'est-ce donc qu'être intégré?

**5e fait**

Je suis père de famille avec cinq enfants et je suis en chômage. J'aime ma femme et mes enfants. Je souffre dans ma dignité d'homme.

Je suis chirurgien-spécialiste. Je gagne $150,000.00 par année. J'ai, si je me souviens bien une femme et des enfants. J'exploite mon semblable qui m'a permis d'atteindre ce que j'ai atteint.

Lequel est intégré à la société? Sont-ils deux intégrés?

**6e fait**

Je suis un handicapé physique qui se rend à tous les matins dans son centre spécialisé. J'y apprends à me valoriser en acceptant mon état. J'y développe des habiletés. Depuis que j'y vais je suis heureux. Ma famille m'accepte car j'ai appris à vivre avec l'autre. Je demeure optimiste. Suis-je intégré? Devrais-je être intégré?

Et en fait intégré à quoi?

Redisons donc que parler intégration c'est parler de la part des professionnels d'une action profonde sur notre société pour qu'elle devienne tolérante, c'est parler d'une redéfinition de nos services qui deviendront de moins en moins catégorisés. Ceux-ci se présenteront dans un éventail large et réajusté face aux besoins des individus. De plus intégrer deviendra aussi, par rapport à ce que nous appelons la ségrégation, une réponse à un besoin qui sera formulé à un moment « X » du processus éducatif de l'exceptionnel.

Comme on le voit, il y aura avantage à ce que les gens étudient et discutent de cette question de plus en plus afin que nos stratégies pratiques ne soient point la conséquence d'attitudes émotives peu valables.

# L'intégration des déficients mentaux au secondaire

M. ALFRED LAMBERT, Surveillant,
Secteur occupationnel,
C.R.C.M.

*Texte d'un exposé de M. Alfred Lambert présenté à l'ouverture de la table ronde n° 1 lors du IXe Congrès du C.Q.E.E., le 26 novembre 1971.*

*PREAMBULE*

**L'intégration du déficient mental au secondaire**

Depuis une décennie, le système scolaire secondaire autant qu'élémentaire a beaucoup évolué dans notre province. L'école secondaire des années « 60 », plus particulièrement à Montréal, retrouvait souvent des élèves regroupés dans des édifices isolés pour des cours particuliers. Ainsi dans certaines écoles on offrait le cours général, dans d'autres le cours scientifique et pour les autres le cours classique. La réforme scolaire apportée suite au rapport Parent modifie considérablement ce mode d'éducation et amène l'ère des écoles polyvalentes avec les diverses voies : pratique, régulière, enrichie et un cours d'enseignement professionnel court ou long. Enfin, d'autres modifications sont à l'étude actuellement et visent surtout à permettre de plus en plus à chaque enfant de développer au maximum son potentiel tout en respectant ses limites intellectuelles, physiques et sociales. Les élèves des diverses voies participent à une vie communautaire et suivent des cours répondant mieux à leurs aspirations.

L'intégration de l'exceptionnel dans ces écoles fut également une préoccupation des spécialistes responsables de ce secteur non seulement dans notre province mais dans plusieurs autres pays du monde.

Au Québec on a longtemps eu tendance à isoler l'exceptionnel dans des institutions fermées, dans des centres spécialisés pour différents types d'exceptionnels. Les semi-éducables avaient leurs institutions, les déficients mentaux leurs classes dispersées et dans les années 60, tout comme au régulier leurs écoles spéciales (centres de formation professionnelle).

Il en fut de même pour plusieurs autres types d'enfants exceptionnels : les sourds, les demi-voyants, les handicapés physiques, les épileptiques, les mésadaptés sociaux affectifs, les délinquants. Je m'en voudrais ici de vous énumérer plus longuement cette liste d'inadaptés qu'on sortait des cadres normaux pour les amener souvent à vivre dans une structure de dépendance les tenant fort éloignés de la normalité.

Aujourd'hui les philosophies de base, les politiques, la redéfinition même des services à l'exceptioonnel font que de plus en plus de ces institutions ne s'adressent qu'aux seuls cas graves et chroniques et que tous ceux qui peuvent s'intégrer dans le système régulier le seront à courte échéance. Pour parvenir à une telle réalisation il faut tenir compte de différents aspects dont nous traiterons ci-bas.

Pour mieux situer le sujet, je voudrais ici vous citer un extrait de la conférence d'ouverture de M. Claude Ryan lors du VIIIe Congrès du CQEE : « Certains sont portés, dès que surgit une situation exceptionnelle à chercher un solution exceptionnelle, c'est-à-dire une solution qui se situe en marge des cadres réguliers. Avant de multiplier à l'infini, les services, les formules et les programmes exceptionn il sera plus sage de prévoir une souplesse plus grande du système d'enseignemen afin d'éviter qu'il ne soit lui-même, pour s'être trop renfermé dans un gh académique, générateur d'exceptionnalité ».

**1 — Pourquoi parler intégration ?**

L'objectif d'une table ronde dans le cadre d'un congrès comme celui c débute aujourd'hui, consiste à réunir les spécialistes de diverses disciplines po réfléchir sur un sujet précis, pour analyser d'autres formules, pour échanger sur c expériences vécues, enfin pour connaître la façon de voir l'intégration du déficie mental au secondaire chacun selon sa fonction spécifique de travail. Une deuxièr dimension à cette rencontre est que cette table ronde origine des conférences VIIIe Congrès où ce thème a été cité par plusieurs conférenciers, (voir rapport VIIIe Congrès), et que selon les conclusions de notre session, cette table ron pourra éventuellement servir d'atelier au prochain Congrès dont le thème princip sera « L'Intégration des exceptionnels ».

Je m'en voudrais d'omettre de vous signaler qu'en plus le thème « Intégrati des exceptionnels » fut l'objet d'une conférence fédérale à Halifax en septemb dernier, et plus récemment d'un colloque d'experts réunis à Toronto. Le sujet « d'actualité et nous fournit l'occasion d'étudier plus en profondeur l'intégration po un type d'exceptionnels que nous connaissons bien, le déficient mental.

**2 — Qu'entend-on par intégration**

Dans l'esprit de plusieurs, intégrer les exceptionnels au système régulier corre pond à une mesure économique : « Ça coûterait moins cher ». Déjà les populatio scolaires sont à la baisse, des locaux restent vides, les normes administratives pc tées à l'enfance inadaptée sont de plus en plus intéressantes ; donc acceptons l exceptionnels dans les structures régulières à 100%, c'est-à-dire sans modificatio aucunes dans nos façons d'agir et de penser. Pour d'autres c'est la seule mesure envisager à cause du nombre restreint d'enfants dans une région donnée. Po moi intégration ne saurait se limiter à cohabitation physique mais devient plutôt processus *de vie et d'expériences sociales* qui permet au déficient mental tout sp cialement de niveau secondaire de se développer d'une façon plus normale, pl complète et de là plus parfaite.

*L'intégration des étudiants, fonction sociale de l'école polyvalente*

*La présence* du déficient mental éducable dans l'école polyvalente aura po principal effet de permettre à tous les étudiants de quelque niveau qu'ils soient, participer à la vie sociale de la communauté.

Tout en recevant des enseignements appropriés à leurs capacités et tout en regroupant de façon naturelle pour constituer les divers groupes qui recevront c enseignements, les étudiants de cette école partageront certains services nécessair à la communauté. Ainsi, la bibliothèque, l'auditorium, les palestres, piscines gymnases, etc..., serviront de lieux communs pour tous.

Il est possible, également, que certains ateliers réguliers de formation profe sionnelle puissent recevoir, soit occasionnellement, soit de façon régulière, un ce tain nombre d'étudiants déficients mentaux, si les équipements de ces atelie présentent une valeur certaine de préparation à des fonctions de travail accessibl aux étudiants de ce niveau.

Est-il nécessaire de préciser que l'acquisition, par tous les élèves, de saines att tudes psycho-sociales devra être la préoccupation non seulement des éducateu

ponsables du secteur occupationnel, mais également celle de tous les éducateurs complexe polyvalent. Sans quoi, l'intégration sociale demeurerait un vain mot.

**– Les facteurs d'intégration**

a) *CHEZ LE SUJET LUI-MÊME*

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'intégration du déficient mental : l'âge l'élève, la gravité du handicap et le pronostic d'avenir.

*ge* : L'enfant déficient mental qui se présente à l'école publique à l'âge de 15 à cause de : déménagement, absentéisme, maladie, stages en internats ou dans centres de détention.

*ndicap et pronostic d'avenir* : Règle générale ne tenant compte que d'un seul lice, l'enfant de 40 de quotient intellectuel ne peut s'intégrer à l'école polyente, celui de 60 s'intégrera moins facilement et d'une façon moins complète que ui de 80. Le déficient mental à handicaps multiples qui présente des troubles langage, d'audition, le perturbé émotif et celui qui souffre d'épilepsie ou autres rences physiques voit ces facteurs accentuer pour ainsi dire sa « non-intégration ».

b) *CHEZ LES PARTICIPANTS À CETTE INTÉGRATION*

Nous traiterons de cette partie sous deux aspects.

1. *Le milieu*

*Les autres écoliers*, souvent d'autres milieux, écoles environnantes, préjugés au départ.

*Le personnel régulier et la direction de l'école*

L'intégration ne sera complète que lorsque les élèves déficients mentaux seront complètement acceptés et compris par tous les adultes du milieu scolaire. Nous parlions précédemment de cohabitation physique : un regroupement occupationnel ne saurait être uniquement un déplacement d'élèves, de mobilier et de personnel enseignant vers une école plus grande mais bien plus un service ouvert à la population étudiante.

L'horaire, le règlement, les attitudes du personnel et des membres de la direction doivent être assez souples pour permettre à ce groupe particulier de participer pleinement à la vie de l'école.

*Les parents*

Ce sont les premiers responsables de l'éducation de ces enfants. Ils doivent comprendre leur propre enfant, avec ses limites réelles, l'encourager et collaborer du mieux possible avec l'école.

*La paroisse*

Le déficient mental qui s'intègre à une école polyvalente s'éloigne souvent de son quartier, de sa rue et ne retrouve pas toujours facilement les amis de son voisinage. Il doit être vraiment accepté de son milieu paroissial et grâce à l'école pouvoir s'y intégrer au plan social.

*Les futurs employeurs*

On dit souvent que le déficient mental s'intègre mieux à la campagne qu'à la ville. Les exigences sociales et de travail y sont certes moins élevées. Il importera néanmoins de sensibiliser le futur employeur de milieux urbains sur les caractéristiques du déficient mental, sur les limites intellectuelles et parfois physiques de ce futur employé et ce de diverses façons : stage en milieu de travail, rencontres employé-employeur, collaboration active de l'officier de placement, en un mot par une sensibilisation efficace et profonde du milieu de travail.

2. *Les participants*

L'intégré lui-même
Les agents de l'éducation
Les milieux

*L'intégré lui-même*

Pour le déficient mental, contrairement à l'enfant normal, l'intégration au secondaire est un phénomène très complexe. Déjà, dans la classe spéciale au niveau élémentaire, le sujet devra être abordé avec l'enfant.

Des rencontres avec le responsable du secteur occupationnel, des visites à l'école polyvalente avec échanges avec les membres de la direction et du corps professoral régulier des directives précises quant à l'horaire, aux règlements et à la vie de l'école sont autant de facteurs indispensables au passage harmonieux de l'école élémentaire vers le secondaire. Souvent en milieu urbain, l'élève déficient mental doit voyager sur une distance assez longue. Il doit prendre le métro, correspondre à quelques reprises et prévoir son horaire avec les intempéries pour pouvoir satisfaire aux règlements de l'école. Il serait dangereux de laisser ces facettes au hasard et nombre de problèmes ont été suscités par des expériences qui souvent nous semblent de seconde importance mais qui de fait sont vitales auprès de ces élèves. Serait-il en 71 périmé de parler encore de « situations d'inévitables » chez le déficient mental tout comme le faisait Caritas Canada en 1955 ?

*Les agents de l'éducation*

Sont-ils tous sensibilisés au problème ? Professeurs, directions, services para-pédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ont-ils bien compris leur rôle face à cette clientèle ? Comment l'école en général accueille-t-elle ces élèves ? Comment les adultes réagissent-ils quand ces enfants manquent aux règlements, à la ponctualité, à la politesse, causent de l'indiscipline dans leurs allées et venues ou encore n'ont pas les fournitures scolaires nécessaires aux diverses activités. J'ai déjà trop entendu de paroles dures de la bouche de certains enseignants : « La même chose que les autres, c'est ça l'intégration ». « Vous ne viendrez pas dans mon école refaire les règlements ni y recréer de toutes pièces une autre école ». Nous avons parlé précédemment de souplesse, nous parlerons bientôt d'un processus progressif, d'étapes de réalisation face à l'intégration.

*Les milieux*

La famille, les voisins, le quartier jouent-ils un rôle complémentaire à celui de l'école ?

Valorise-t-on vraiment ce secteur dans l'école ou plutôt ne trouve-t-on pas très loin du quotidien, trop gros à animer, les professeurs parfois incompétents, les programmes d'études inadéquats : « n'avez-vous pas entendu dire pourquoi faire tant de périodes d'ateliers ou d'éducation physique au lieu de faire du français ou de l'arithmétique ou encore de l'anglais ? Pourquoi n'ont-ils pas de devoirs ou leçons comme nous dans notre temps ? »

Serait-il superflu ici de redire que l'enfant ne s'intègre pas seul, mais bien avec et à cause d'autres sujets.

### 4 — Buts et objectifs de l'intégration

Il faut ici considérer deux dimensions :
1° L'intégration est un processus psycho-social progressif
2° L'intégration est aussi un objectif à atteindre.

#### A — *L'INTÉGRATION EST UN PROCESSUS PSYCHO-SOCIAL PROGRESSIF*

Au départ l'intégration consistera surtout en une aide visant à développer l'enfant au plan social : dans ses relations avec autrui. Les services communautaires mis à la disposition de tous, (gymnase, cafétéria, bibliothèque, salles pour activités para-scolaires) serviront alors de tremplin. Il s'agira alors à cette étape d'un processus de soutien dans l'adaptation totale de l'individu. Il faut apprendre à l'enfant déficient mental à vivre socialement avec d'autres, à respecter les règlements de l'école et à s'y conduire comme tous les autres élèves. Cependant à cause de caractéristiques particulières à ces étudiants, il faudra favoriser les regroupements à un centre de vie académique et professionnel à l'intérieur même de l'école polyvalente. Ce centre comprendra les salles de classe et les quelques ateliers de formation professionnelle requis par la préparation à leur vie adulte. Les programmes seront adaptés et des éducateurs spécialisés seront responsables des enseignements. L'organisation sera différente selon que l'on parle d'un regroupement de 20 ou 400 élèves déficients mentaux. Rappelons ici qu'il est avant tout important de ne pas créer une structure de dépendance mais bien de retrouver une réalité du vécu.

#### B — *INTÉGRATION EST UN OBJECTIF*

Durant toutes les années de son cours on visera à favoriser chez l'enfant les mesures d'intégration telles qu'à la fin de ses études spéciales il pourra vivre complètement immergé dans un contexte de normalité soit pour les uns en œuvrant de plain-pied dans le monde du travail, soit pour un minimum d'autres dans une insertion à la vie de certains ateliers du secteur régulier.

Il n'est pas important pour ce type d'enfants d'être intégrés pour lire Molière ou écouter Mozart mais bien pour vivre pleinement avec d'autres. L'intégration du déficient mental qui est un phénomène complexe ne saurait jamais être un phénomène isolé.

## CONCLUSION ET ÉVALUATION DES MESURES

J'ai voulu par ce court exposé aborder diverses facettes touchant l'intégration du déficient mental à l'école secondaire polyvalente. Plusieurs d'entre vous font appel à d'autres formules d'intégration que celle mise de l'avant à la C.E.C.M. Un premier objectif de cette table ronde est d'analyser différents aspects et différentes expériences vécues en ce domaine. Un second qui consiste à évaluer ces formules nouvelles pour plusieurs d'entre nous. J'ai tenu à attirer votre attention sur la complexité du phénomène et sur la nécessité d'une participation de toute la communauté aux solutions à apporter à ce problème.

Il ne faut pas se cacher que l'expérience vécue à Montréal nous soulève de nombreuses questions. Pourquoi parler intégration alors que sur sa rue le déficient mental se retrouve indistinctement avec des enfants normaux d'autres écoles? Les « drop-outs » sont-ils moins nombreux selon une formule d'intégration? Les enfants eux-mêmes sont-ils vraiment heureux? Ne serait-il pas mieux de les intégrer en vrac au secteur régulier? Quelles sont les attitudes des parents? Seront-ils mieux préparés pour affronter la vie adulte? Si on leur bâtissait une belle école à part, l'école où ils seraient seuls avec tous les services requis, tout le monde ne serait-il pas plus heureux? Quelles sont les étapes prochaines visant à améliorer la situation actuelle? Tout n'est pas réglé — loin de là! A chacun maintenant de réfléchir sur le sujet.



28
SEPTEMBRE 1972 — VOLUME 8, NUMÉRO 3

Xe CONGRES DU CONSEIL DU QUEBEC DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE

## CONFERENCE D'OUVERTURE

## L'INTEGRATION, UN FAUX PROBLEME

Est-ce un thème ou est-ce un problème que je dois vous présenter ce soir, en ce début de congrès? La question se pose effectivement car les deux approches sont possibles, surtout pour nous du Québec. Inutile en effet de le rappeler davantage: dans notre domaine, rien n'est plus d'actualité que ce problème de l'intégration des enfants inadaptés. Je devine dès lors la hâte et l'intention qui en ont amené plusieurs à ce congrès: c'est le besoin de parler de l'intégration, d'en parler largement et franchement, de faire les bilans qui s'imposent, peut-être même de prendre des positions. Il me semble donc que l'initiative du Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle est somme toute fort habile: nous sommes conviés à étudier un thème mais il se prête aussi bien aux débats et aux discussions. Il n'en fallait pas davantage pour mettre en appétit les praticiens que nous sommes. Nous n'allons donc pas qu'explorer un sujet d'étude mais autant faire le point sur une situation. A ce propos, je remarque que nous venons tous ici lourds d'expériences et que finalement, ce sont elles qui parleront dans nos discussions. Rien n'est certes plus souhaitable car il y a longtemps que le sujet est mûr et nous attend. C'est donc pour moi un privilège d'ouvrir un congrès aussi stratégique et important. Je voudrais, Monsieur le président du Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle, louer publiquement votre initiative et convier en votre nom cette impressionnante assemblée à des échanges fructueux et complets. Qu'on me

permette donc d'ouvrir ces assises par une réflexion rapide sur certains aspects de cette intégration et de présenter non pas des perspectives définitives mais quelques intuitions, quelques idées et quelques points de vue. Je voudrais que mes propos ne prennent l'allure ni d'un cours ni d'une conférence savante mais plutôt d'un témoignage et surtout d'un témoignage qui invite le vôtre.

Le terme d'intégration couvre et désigne un si grand nombre de réalités et de concepts que serait bien téméraire celui qui voudrait en faire une définition stricte. Si, en effet, je dis qu'il s'agit d'un objectif, on me rétorque que c'est plutôt un moyen d'action. Si je dis que c'est un principe, on m'objecte son caractère tout-à-fait pratique et concret; si j'en parle comme d'un arrangement stratégique, on m'en parle aussitôt comme une source d'embêtements. Si je lui reconnaît un caractère naturel, on me souligne tout l'aspect précaire, forcé et artificiel des situations d'intégration vécues par les enfants inadaptés. Je passe sous silence l'idée qui veut en faire un moyen d'économiser des sous, car rien n'est plus incertain et ceux qui vivent le problème le savent trop bien.

C'est finalement à la réalité qu'il faut revenir pour en avoir une idée claire: l'intégration, c'est la classe spéciale dans l'école régulière, ou c'est l'école spéciale dans la commission scolaire à moins que ce ne soit l'institution dûment rattachée par le flanc de l'enseignement à telle commission scolaire. L'intégration, c'est en quelque sorte le contraire de la ségrégation et ségrégation veut dire mise à l'écart, séparation et éloignement. C'est ce dilemme en dernière analyse qui permet une conceptualisation précise. Et ce dans chacun

des secteurs intéressés: le secteur familial, le secteur scolaire, le secteur social et professionnel. C'est notre habitude de poser le problème en termes dichotomiques. C'est aussi notre habitude de calculer les degrés souhaitables d'intégration des groupes ou des individus en tenant compte des difficultés présentées par ceux-ci, des résistances du milieu et du profit général qu'on peut en espérer.

Les questions qui nous viennent à l'esprit à propos de cette intégration ont toutes ce caractère pratique, quelles que soient nos perspectives professionnelles particulières. Si je suis travailleur social, je m'interroge sur l'opportunité et le cas échéant sur les moyens d'intégrer tel enfant inadapté dans sa famille. Comme administrateur scolaire, je cherche avant tout à savoir si toute cette clientèle est scolarisable et le cas échéant quels compromis sont possibles au niveau de l'organisation scolaire pour la loger dans les écoles dont je dispose. En tant qu'officier de placement, je répère quelque débouché valable et je m'active à y faire entrer mon sujet puis à l'y maintenir. Si je suis plutôt un enseignant, je surveille le comportement et le rendement de mes élèves et fixe les limites du tolérable et de l'intolérable, c'est-à-dire de ce qui rend un enfant intégrable ou non. Le psychologue pèse aussi le pour et le contre, place et déplace des enfants, conseille et évalue. Mais les cas ne sont pas toujours clairs et les catégories n'existent souvent que pour permettre les exceptions. Il faut faire des compromis, faire des tentatives, souffrir certaines situations. L'intégration a toujours quelque chose de risqué qu'on appréhende et parfois dont on se méfie. Je le dis pour l'avoir constaté: plusieurs s'en méfient. Des institutions d'enfants inadaptés, par exemple, ne cachent pas leur perplexité face à cette mode par trop

compulsive de l'intégration qui, entre autres choses, les placera demain dans une situation des plus incertaines.

Tout cela me semble traduire des préocupations légitimes. Car il est vrai que l'intégration est au mieux un défi colossal et au pire une entreprise hasardeuse. D'ailleurs, ceux qui désenchantent ont habituellement une bonne perception des difficultés inhérentes à de tels projets. Personne ne peut ignorer leur réalité. Mais cette conjoncture faite de situations où l'on joue dur et serré, de ces difficultés, de ces tentatives et de ces hésitations me semblent favoriser une certaine formulation du problème, trop dichotomique, et une façon trop fonctionnelle de le ressentir et de le traiter. Bousculés par les difficultés et sans cesse ramenés à la réalité de l'enfant pour lequel il faut trouver une situation viable, nous en faisons une affaire de stratégie. Inéluctablement, les soucis de l'action nous incitent constamment à penser l'intégration dans la perspective exclusive du dilemme ségrégation-intégration, c'est-à-dire à la réduire à une problématique de situations ou de modalités concernant le statut ou la place souhaitable pour nos enfants dans les sociétés qui les accueillent. Or il m'apparaît que cette perspective toute matérielle ne sert à rien et ne mène nulle part. Il me semble que tant qu'elle continue à motiver nos actions, nos négociations avec les milieux d'accueil n'aboutiront jamais qu'à des coalitions d'intérêts et des compromis insatisfaisants. Tant que l'intégration sera perçue comme le fait de placer des enfants anormaux dans un milieu qui se considère normal.

Quelle compréhension pouvons-nous en effet espérer à cet égard d'un milieu où règne la compétition, d'un milieu soucieux d'efficacité et impatient de mobiliser les énergies pour les investir? Quel intérêt notre

projet peut-il susciter chez lui? Quelle influence pouvons-nous espérer avoir, quelle conversion au principe de l'intégration allons-nous réussir à obtenir de ce milieu avec des arguments aussi faibles, d'autant plus que l'unanimité même entre nous est loin d'être acquise sur la nécessité du projet? Il y a bien un vague consentement général mais ce n'est pas une intention collective ferme. Il ne suffit pas non plus d'espérer que l'intervention directive de nos ministères va tout régler et faire de l'intégration non plus un projet mais une réalité.

Vous savez bien que de pareilles perspectives d'une intégration établie à large échelle, serait-ce dans toutes sortes de modalités plus ingénues les unes que les autres ont un aspect trop séduisant pour ne pas cacher un piège. En particulier, celui de nous faire confondre stratégies et réalisations. Je crains que notre expérience ne nous ait trop assagis pour ne pas nous faire hésiter, pour ne pas nous avoir appris que l'intégration n'est rien en soi, si elle ne vient pas exprimer une autre réalité et servir un autre objectif, le seul d'ailleurs qui compte réellement à propos de ces enfants inadaptés: je veux dire leur adaptation à la vie et à la société.

Comprenons-nous bien ici: le danger est d'investir pour l'intégration mais en dehors d'une perspective d'ensemble. Il arrive en effet que le souci de réaliser des intégrations nous fait perdre de vue le pourquoi même de celles-ci qui est de développer, de faire acquérir, de faire atteindre à l'adaptation.

Je vous pose la question: quelle importance nos soucis accordent-ils à cet aspect des choses? Nous nous activons à penser comment intégrer, nous sollicitons la compréhension des milieux d'accueil, nous prévoyons dans le détail le déroulement de l'expérience. Mais qu'est-ce donc qui nous polarise? Qu'est-ce donc qui nous fait vouloir et nous fait déclarer

que l'intégration est essentielle? Je le devine mais je ne l'entends pas proclamer: nos enfants, la plupart d'entre eux, sont promis à l'adaptation; ils s'y préparent, ils s'en approchent. Voilà ce qu'il faut affirmer et ce qu'il faut penser. Voilà ce à propos de quoi il faut développer une conviction. Voilà, enfin ce à quoi il faut convertir la société et nous convertir aussi.

Je vous le demande: y a-t-il une chose dont nous parlons le moins si ce n'est de l'adaptation? Comme objectif, bien sûr. Y a-t-il une chose dont nous ne cessons de parler et d'affirmer la réalité si ce n'est l'inadaptation. Il n'est pas étonnant alors que l'intégration soit à renégocier sans cesse avec les milieux d'accueil. Il n'est pas étonnant que chacun de nos gains corresponde à une concession de leur part. Nous n'avons encore dit et à peine prouvé que les enfants inadaptés sont en voie ou en instance d'adaptation, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas à proprement parler inadaptés. Car le vocable spécifie une situation de façon formelle. Il l'a consacre plus qu'il ne la désigne.

Avons-nous des problèmes avec l'intégration? C'est que nous n'avons pas assez établi, vendu, maintenu la perspective totale. Avons-nous des problèmes entre nous à propos de l'intégration? C'est que nous n'avons pas fait le point et nous n'avons pas assez parlé d'adaptation. Dans un sens, nous sommes préoccupés d'intégration et nous avons tort. Si nous sommes en butte avec ce problème - sur tous les fronts d'ailleurs, car la di[illegible]ot les tiraillements ne viennent pas que de l'extérieur - c'est que le problème est mal posé. Entendons-nous sur l'objectif fondamental; établissons s'il est raisonnable d'annoncer que nous sommes en train d'acheminer nos enfants à l'adaptation et que nos déploiements et nos re[illegible]s servent cette intention et du même coup nous conviendrons

vite ensemble des moyens à prendre. En même temps ceux qui nous observent et nous voient venir, les familles, les écoles, les employeurs et les autres comprendront mieux et seront plus accessibles.

Je n'hésite pas à le déclarer maintenant: ceux qui sont venus à ce congrès pour régler le problème de l'intégration et se débattre avec, sans saisir cette perspective de l'intégration pour l'adaptation, sont venus régler un faux problème. Nous aurons au cours de ce congrès à éviter les faux problèmes. Le premier consisterait à ranimer la querelle qui entoure le dilemme intégration-ségrégation. Car rien ne serait plus stérile et éloigné de nos véritables préocupations.

ADAPTER LES INADAPTES ou L'INTEGRATION BIEN COMPRISE.

Faire en sorte que les inadaptés s'adaptent est-ce un rêve chimérique? Peut-être bien si l'on définit l'adaptation comme la capacité de relever les pires défis que propose la vie moderne, surtout en situation urbaine. Mais ce serait là une conception trop ambitieuse de l'adaptation. Trop de gens seraient menacés d'inadaptation. A propos de l'adaptation, il faut surtout parler d'un minimum de choses et savoir que rien n'est à la fois plus relatif et plus ambigu que ce concept.

Nous l'avons presque dit tantôt: intégrer un enfant, c'est le provoquer à s'adapter. C'est donc moins une façon de le situer qu'une manière de susciter un changement. Dans le cas des enfants qui nous intéressent, ce changement coïncide avec un développement personnel qu'il leur faut connaître pour s'approcher le plus possible d'une façon-d'être-à-la-société qui rende les rapports harmonieux et profitables.

Comment se fait-il que l'on ait si peu misé jusqu'à ce jour sur la capacité de l'enfant à s'adapter, cette capacité ne serait-elle que résí-

duelle? Pourquoi cette attitude de retraite devant certains défis objectifs d'adaptation qui ne sont sans doute pas tous démesurés? Il y a bien sûr, ce qui est manifestement hors de la portée immédiate ou permanente de l'enfant, compte-tenu de la difficulté particulière, de son handicap ou de sa déficience mais il faut être parcimonieux dans le décompte de ces impossibilités absolues d'adaptation. Sans céder à la naïveté de tenir pour irréelles les entraves que comporte son état particulier, n'y a-t-il pas avantage à inventorier scrupuleusement tout ce qui est acquis et tout ce qui est susceptible de l'être? Et à bon escient, de sonder les limites réelles de ses capacités? Une telle analyse des faits permettrait sans doute de jauger mieux l'opportunité de l'engager dans de nouvelles expériences, plus ardues mais aussi plus génératrices d'adaptations nouvelles.

Nous avons tenu à dénoncer ces conceptions de l'intégration qui la réduisent à une chose toute extérieure, qui ne mettent pas en relief son caractère dialectique. Il faut, je crois, en faire un processus, il faut y voir le moyen de provoquer une genèse, celle des comportements adaptatifs. Intégrer, c'est faire en sorte que quelque chose se produise. Ce ne peut donc être l'action propre de quelqu'un qui se trouve placé face à l'enfant car il ne fait que réunir des conditions. On n'intègre pas des enfants: on les place en situation favorable à leur intégration. Car celle-ci se déroule en quelque sorte en-dedans, elle est intérieure quoiqu'elle s'exprime et se manifeste au-dehors sous forme d' adaptation accrue et améliorée.

Nous nous sommes demandés au cours de cette réflexion ce qu'est l'adaptation. Tout nous ramène en effet à cette unique réalité. Il faut réussir l'adaptation. Pour chaque enfant, il faut en apprécier l'éloignement. Il faut trouver quelle forme elle pourra prendre pour lui.

Mais qu'est-ce donc que l'adaptation? Il y a bien entendu, toutes les définitions savantes qui ne sont pas inutiles mais sans grand secours pour des gens qui cherchent essentiellement à comprendre pour agir. Je voudrais vous dire que dans le concret et le quotidien, elle est à mon avis un peu comme le civisme, c'est-à-dire une foule de petites choses. Peut-être est-il possible de les identifier pour chaque enfant et d'en faire autant de défis à distribuer tout au long de son séjour dans nos services, nos écoles, nos institutions. Cela n'abusera de lui en rien, car s'adapter c'est aussi s'épanouir et se réaliser.

LE PHENOMENE DE L'INADAPTATION.

Ces propos sur ce qui semble être la nature véritable de l'intégration et sur son lien intime avec l'adaptation comme objectif polarisant nous amènent à chercher pourquoi dans la réalité rien n'est plus hypothétique que cette adaptation et plus difficile que cette intégration. Les causes sont nombreuses et vous les connaissez bien. Plusieurs tiennent à notre manque de moyens, d'autres aux difficultés présentées par les enfants eux-mêmes, certaines aux exigences et aux attentes du milieu. Une chose est sûre, nous ne manquons pas d'obstacles dans cette affaire.

Mais je voudrais moins m'attarder à redire ces choses connues qu'à incriminer un autre fléau dont les ravages sont considérables mais dont l'activité, plus souterraine, n'est pas toujours dénoncée à juste titre. Il ne s'agit pas d'une nouvelle menace, il s'agit d'une réalité domestique et qui nous concerne directement: je veux parler de notre propre perception de l'enfance inadaptée c'est-à-dire de la phénoménologie de l'inadaptation qui se dégage de nos activités, de nos pratiques et de nos moeurs

professionnelles. Je voudrais vous parler du caractère équivoque, abusif et négatif de cette phénoménologie et vous dire combien nous devons déplorer que toutes ces catégories d'inadaptation, ces définitions et ces descriptions, nos jargons professionnels, nos dossiers accablants, les soucis de diagnostic et d'évaluation sont autant de facteurs qui enfoncent dans l'esprit du profane et dans le nôtre une conception très nette et très contrastante de l'inadaptation. Impossible de s'y méprendre: nos enfants sont tout ce qu'il y a de plus différents et les maux qui les accablent sont bien plus graves qu'on ne le croit. Voilà hélas, l'image que propose cette phénoménologie et que cultive à notre insu toute la pratique professionnelle dans le domaine de l'enfance dite inadaptée. Mais en réalité, nous savons tous que l'inadaptation est affaire de degrés, que sa permanence est aussi relative que sa réalité et qu'il est quelque peu arbitraire de regrouper massivement tous ces enfants dans la marginalité. Nous savons que nos catégories sont plus des abstractions commodes que des entités réelles, nous savons que les lignes de démarcation sont floues, fluctuantes aussi car le seuil de tolérance du milieu y est pour quelque chose. Ces enfants stigmatisés par nos appellations pour être différents à certains égards n'en demeurent pas moins semblables à leurs pairs, à bien d'autres points de vue. Quelle mention fait-on de ceci, de leurs aptitudes et de leurs nombreux talents, quel relief donnons-nous à ces aspects positifs? L'on est en droit de s'interroger sur la pertinence d'une phénoménologie aussi exclusivement fonctionnelle de l'inadaptation. Ses descriptions, ses définitions, les portraits qu'elle trace sont unilatéraux. Ils sont lourdement chargés. Les expressions que nous utilisons pour désigner les enfants en difficulté masquent des réalités alors qu'elles

sont essentiellement changeantes et faussent la perspective en insistant sur les seules déficiences présentées.

Je souhaiterais que nous soumettions à un examen critique ces différentes pratiques et devenions capables de constater leurs effets néfastes.

Comment croyez-vous raisonnable de rêver d'adaptation pour des enfants aussi hypothéqués? Quoi de plus vain que nos beaux projets d'intégration si leur sort est déjà fort compromis par la perception que nous avons d'eux et que les profanes ne manquent pas de retenir. Remarquons l'impact certain de cette situation: il suffit de mentionner le mot "inadapté", ou la catégorie, telle "débilité mentale", pour ressentir dans la réaction de l'interlocuteur tout le jugement ou la conviction d'échec dont ils sont entachés. Parlez d'un enfant comme d'un dyslexique et voyez les grimaces de certains qui n'ont d'ailleurs rien compris, si ce n'est que quelque chose de plus ou moins terrible est arrivé. Si un enfant est catégorisé semi-éducable, tout est dit. Si on le présente comme perturbé affectif, cela suffit pour faire décamper les meilleures bonnes volontés.

Vous conviendrez avec moi des conséquences de tout ceci sur l'intérêt de nos milieux à faire l'intégration des enfants en difficulté. Inadapté veut dire échec. Echec veut dire "ne vous épuisez pas à rêver d'adaptation - faites votre possible". Et ceci à son tour veut dire "parlons d'intégration en termes très dilués." S'il est vrai que de telles attitudes prétendent faire écho au meilleur réalisme - et sans doute le font-elles sous certains égards - elles mènent singulièrement vite à des excès de réalisme et entretiennent une mentalité qui n'est pas, à coup sûr, un actif pour le développement de l'éducation spécialisée et sa promotion sociale.

Notre phénoménologie de l'inadaptation, avons-nous dit, limite la

reconnaissance possible de la capacité d'intégration de l'enfant en difficulté. Elle tend à minimiser sa capacité de développement. Elle n'invite pas à épuiser tout le possible, aux fins de l'adaptation. Peut-être avons-nous à reconsidérer cet état de choses.

LES SITUATIONS D'INTEGRATION.

Nous avons parlé de l'intégration comme l'expérience intérieure de l'enfant qui s'est adapté. C'est-à-dire l'expérience de se savoir adéquat dans son milieu, de pouvoir l'éprouver et le constater. Il s'agit donc d'un apprentissage et de son résultat. L'éducation spéciale, la rééducation, la réadaptation toute entière ne consistent dans cette perspective qu'à modifier de façon temporaire et stratégique le milieu de vie de l'enfant de façon à rendre cette expérience possible. En réalité, il s'agit de modifications plus souvent partielles, toujours successives et hiérarchisées qui sont conçues de façon à graduer le tout du développement souhaitable, de façon aussi à ménager pour l'enfant un vécu progressif dont le terme sera son adaptation optimale à la vie. D'un point de vue dynamique, tout se passe comme si le milieu se différenciait assez pour se mettre à la portée de l'enfant, pour prendre une forme qui le rende accessible et qui permette à l'enfant d'y entrer, d'y séjourner, d'y expériencier. Faute de cette adaptation du milieu de vie à l'enfant, celui-ci serait ou bien privé de cette mise-en-situation ou bien le serait prématurément, c'est-à-dire serait exposé à vivre des défis démesurés.

Je tiens ici à insister sur cette vision des choses qui fournit à l'intégration un contexte global et éclaire toute sa dimension. Le schéma à suivre n'est pas celui qui ferait dire: un enfant est inadapté, il faut l'intégrer ou le réintégrer. Il appartient à telle catégorie, par

conséquent voici sa place. C'est un débile léger, qu'il aille dans une classe spéciale; c'est un aveugle, qu'il aille en institution. C'est un psychotique, qu'il y aille aussi. Intégrer ou ne pas intégrer, ce n'est pas placer ou déplacer ou replacer. C'est soumettre à certains apprentissages et provoquer à des adaptations additionnelles et constamment plus difficiles. Compte-tenu des acquisitions effectives de l'enfant étape après étape. Chaque étape voyant le milieu de vie se constituer d'une certaine manière, se disposer de certaines façons, aligner certains défis. L'enfant entre alors en interaction avec les dynamismes de ce milieu, il change, il évolue, il en vient à dominer ce micromonde. Il est alors prêt pour une nouvelle aventure, dans un nouveau milieu, plus stimulant et plus difficile. Au terme de ces expériences cumulatives, il y aura pour un certain nombre d'enfants - un nombre certain devrais-je dire car il s'agit de la majorité des enfants qu'on appelait hier des inadaptés - il y aura une capacité acquise d'adaptation au milieu total et naturel, celui de tous les individus, c'est-à-dire notre société.

Si vous me permettez l'expression, j'affirmerais que pour ce faire nous avons autant besoin des institutions que des familles; autant besoin des classes régulières que des écoles spéciales; et autant besoin des ateliers protégés que des industries. Il nous faut toute la variété des étapes dont j'ai parlé, en sachant aussi que pour certains enfants certaines étapes seront définitives. Mais il nous faut surtout flexibiliser ce réseau de milieux, faciliter et encourager les mutations qui vont dans le sens d'une intégration plus grande au milieu le plus naturel, et ne jamais renoncer à faire acquérir ce qu'il faut à l'enfant pour franchir le seuil du milieu qui le rapproche le plus du nôtre.

Dans cette perspective, le point de départ logique est toujours le même:

la famille, l'école régulière, et le milieu de travail sont les trois milieux d'intégration auxquels l'enfant appartient d'abord. Un déplacement vers une classe spéciale est une initiative grave. Un placement en institution est une décision terrible à prendre. Mais je le dis aussitôt: il nous faut des classes spéciales et il nous faut des institutions. A la condition que ces classes et ces institutions ne soient pas des ghettos, qu'elles soient intégrées dans notre société. En d'autres mots, qu'elles ne lui soient pas imperméables. Vous me demandez ce à quoi doit ressembler une classe spéciale? Je vous réponds: le plus possible à une classe régulière. Vous me demandez ce que doit être la pédagogie spécialisée? Je vous réponds encore: de la pédagogie tout court, le plus possible. Ou peut-être me demandez-vous ce que doit assurer une institution à sa clientèle? Rien de plus facile à dire: un cadre et un milieu de vie communautaire, familial, une présence affective effective, un ensemble d'expériences apparentées à celles que nous vivons normalement hors des institutions. Et encore une fois: le plus possible. C'est-à-dire compte-tenu du besoin de l'enfant, de sa capacité d'augmenter et de diversifier son vécu. Il ne faut jamais oublier surtout qu'on a placé devant toute classe spéciale, toute école spéciale, toute institution aussi, une porte qui permet d'y entrer mais aussi d'en sortir. Que les enfants y séjournent aussi longtemps qu'il le faut, mais pas davantage.

## UNE INTEGRATION PSYCHOSOCIALE INDUITE PAR UNE ACTION GENERALE INTEGREE

Nous avons laissé entendre que l'intégration physique et sociale sert l'acquisition de l'adaptation et en constitue même la condition matérielle. Nous avons dit que si cette intégration réussit à enraciner l'enfant, il se développera un sentiment d'appartenance au milieu.

Mais ce beau résultat ne s'obtient pas facilement et nous savons d'emblée que les meilleures intentions se font souvent retrousser par les conditions de la réalité quotidienne. Il apparaît donc nécessaire de prévoir et d'identifier les sources de difficultés et de formuler les préalables à notre projet, si c'est notre projet d'intégrer et d'adapter.

Je voudrais précisément m'arrêter quelques instants, avant de conclure, à un ensemble de problèmes dont dépend ce projet et pointer tout de suite certaines situations que nous devrons remuer un jour ou l'autre pour rendre l'intégration effective. Il n'est jamais trop profitable, dit-on, de bien penser l'action avant de l'engager: dans notre domaine, rien ne saurait être plus nécessaire.

Intégrer les enfants en difficulté exige d'abord une autre intégration et elle n'est hélas pas plus facile. Nous avons en effet à témoigner d'un besoin devant une société toute entière. En d'autres mots, nous avons à intégrer la réalité de ce besoin dans les préocupations de cette société, à l'apprivoiser même pour qu'elle consente généreusement aux expériences toujours coûteuses et toujours difficiles d'intégration, de réadaptation des enfants en difficulté. Bien sûr, cette sensibilisation est déjà acquise en partie. Mais nous savons ce qu'il manque encore. Nous allons devoir négocier chaque initiative et chaque aspect de nos projets particuliers. Il nous faut parler sur la place publique de ce besoin, il nous faut proposer des réponses et en faire valoir la pertinence. Chacun doit le faire dans son milieu et tous ensemble nous le ferons devant la société.

Il y a aussi ce problème que nous avons d'augmenter notre efficacité générale, c'est-à-dire de réaliser à plus large échelle l'adaptation des enfants qui nous intéressent. Je constate en effet que trop d'initiatives sont prises sans avoir été suffisamment préparées, ni rentabilisées, ni complétées. Je pense ici à ces enfants débiles qui reprennent à chaque

année - ou à peu près - l'apprentissage des mêmes notions académiques jusqu'au bout du cours secondaire; je pense à ces enfants qui débutent leur scolarisation dans des classes d'attente, qui la poursuivent dans des classes de récupération et qui finalement la terminent dans une formation professionnelle qui les prépare à des métiers sans avenir; je pense aux enfants qui voyagent de foyer nourricier en foyer nourricier; je pense à toutes ces évaluations professionnelles qui sont restées sans lendemain. Le temps manque, les ressources manquent aussi. Pourtant il y a le temps consacré à écrire des dossiers que l'on cache par ailleurs, il y a notre créativité comme première et seule ressource véritable. Que l'on constate ces faits, l'on doit conclure tantôt à un manque d'intégration de l'action à l'objectif, tantôt à un manque d'intégration des ressources dans le plan desservi, tantôt à un manque d'intégration de l'information dans les plans d'action et les mécanismes qui l'assurent. Quand le rééducateur se voit contraint de constater que rien ne fait écho à son intervention d'une demi-heure par semaine ouquandle clinicien se voit réduit à espérer que son entrevue hebdomadaire d'une heure va à elle seule modifier l'enfant parce que rien n'y fait suite ni ne la prolonge, c'est qu'il n'y a pas de concertation des efforts, c'est-à-dire pas d'intégration des initiatives particulières dans un plan général de réadaptation. Je vous parle ici de la rentabilité de nos services et des moyens mis en oeuvre pour reconstruire l'adaptation de nos sujets. Je veux souligner l'importance d'atteindre au résultat. Et celle de prendre, de trouver, de créer les moyens nécessaires. Celle aussi de concerter et de conjuger les efforts. Combien de difficultés ne sont-elles pas liées au problème de la communication inter-professionnelle? Et ces attitudes chicanières entre professions, la résistance de certaines à accepter les expertises de d'autres? On veut qu'un enfant s'intègre, mais l'on

exerce sur lui des influences cloisonnées et fragmentaires. On le retire du milieu naturel pour le faire bénéficier d'un cadre plus adéquat mais on l'enferme dans une classe spéciale pour l'y occuper à des catinages puérils. Vous conviendrez avec moi que l'on est loin de l'objectif quand il faut encore se demander comment remplir l'horaire ou quand on est en butte au problème du manuel de 2e année qu'il faut utiliser avec des enfants qui se croient en 5e année mais qui ne sont pas dupes et savent reconnaître le chiffre fatal sur la couverture du livre. La situation n'est pas plus honorable dans l'institution où l'on fait régner la terreur, où l'on utilise le cachot pour maintenir l'ordre. Le manque de moyens nouveaux, de méthodes de ré-éducation ou de réapprentissage originaux est l'un de nos problèmes les plus dramatiques. Tant que la grammaire continuera à être enseignée règle par règle dans nos classes spéciales, la réadaptation demeurera une vague intention et une illusion.

Un troisième secteur de problèmes a trait aux structures administratives, aux modalités organisationnelles et aux modes d'encadrement de l'éducation spécialisée. Et ces problèmes ont un lien certain avec celui de l'intégration, même si ce lien est peu manifeste. Un exemple servira notre propos: des classes d'enfants débiles sont regroupées dans une école polyvalente et constituent ensemble une unité particulière. Mais le responsable des enseignements qu'ils y reçoivent n'est pas membre de la direction de l'école. Il arrive même qu'il se trouve à l'extérieur, dans les cadres de la commission scolaire par exemple. Cette situation a nécessairement quelque chose de faux. Le groupe est intégré, une partie des enseignements aussi selon toute vraisemblance, mais la responsabilité de l'opération totale n'est pas intégrée dans la charge même ou dans la charge en délégation du directeur. Sans doute est-ce par souci de la placer dans des mains expertes que l'on a

préféré dégager ce directeur d'une tâche pour laquelle il pouvait n'être pas suffisamment préparé. Le souci est louable mais la solution l'est moins. Le directeur n'était pas préparé? Eh! bien, qu'il s'y prépare. Cette perspective ne lui plaît qu'à moitié? Alors qu'il cède sa place à quelqu'un qui reconnaît que les écoles sont faites pour les enfants, pour tous les enfants, et les directeurs aussi. D'autres situations coquaces surviennent parfois à propos de la présence ou de l'absence auprès des classes spéciales des spécialistes de l'aide individuelle dont l'apport peut être parfois essentiel aux fins mêmes de l'éducation. Je fais allusion ici au problème de leur intégration dans les milieux où sont et où séjournent les enfants. Est-il normal que l'enfant demi-sourd pour lequel une classe a été ouverte doive quitter l'école deux fois la semaine pour se rendre à l'hôpital où se trouve l'orthophoniste dont il a besoin? Celle-ci ne pourrait-elle pas pratiquer dans le milieu même de l'enfant et ainsi développer avec le titulaire de la classe un lien bien meilleur que celui qu'elle entretient à pareille distance? Qu'est-ce à dire de l'enfant perturbé qui ne peut trouver l'aide psychiatrique dont il a besoin qu'en dehors de l'école? Quelle sorte de milieu d'intégration sa classe et son école constituent-elles avec un tel régime?

Je m'en voudrais de terminer cet examen sommaire des préalables à l'intégration et à la réadaptation sans dire un mot de la situation temporaire qui règne à propos des programmes de formation des personnels destinés à l'enfance inadaptée; temporaire dans ce sens qu'il n'existe à toute fin pratique encore aucune concertation véritable entre les universités pour unifier (je ne dis pas uniformiser) les formations, les prévoir en référence aux mêmes objectifs, conçus de la même façon. Même si certains objectifs généraux sont communs, les différences sont encore trop marquées pour qu'on

total cela soit propice à une intégration de toutes ces initiatives dans un plan unique ordonné à fournir à l'enfance inadaptée les divers encadrements professionnels mutuellement complémentaires que requièrent ses besoins. C'est-à-dire à créer tous les types de fonction qui s'exerceront pour composer ces milieux d'apprentissage successifs dont les enfants ont besoin dans leur cheminement vers l'adaptation. Je ne soulève pas ici le problème du lien possible et souhaitable entre la formation des enseignants spécialisés et celle des enseignants réguliers, problème qui en est aussi un d'intégration. Je laisse cette question à vos réflexions, sachant bien que le congrès nous fournira l'occasion de reprendre chacun de ces thèmes et de l'approfondir.

CONCLUSION

Mesdames et Messieurs, je dois maintenant conclure. Je serai bref. Au cours de cette conférence, je n'aurai fait qu'une chose et n'aurai eu qu'un souci: vous inviter à regarder ce thème ou ce problème de l'intégration avec un oeil nouveau. Je crois que le thème est lourd d'aspects de toutes sortes, je crois qu'il est riche de tant d'éléments que c'est notre avantage de l'explorer hardiment. Je me réjouis de constater la belle variété des activités qui nous seront proposées au cours des deux prochains jours, et qui couvrent bien tous ces aspects.

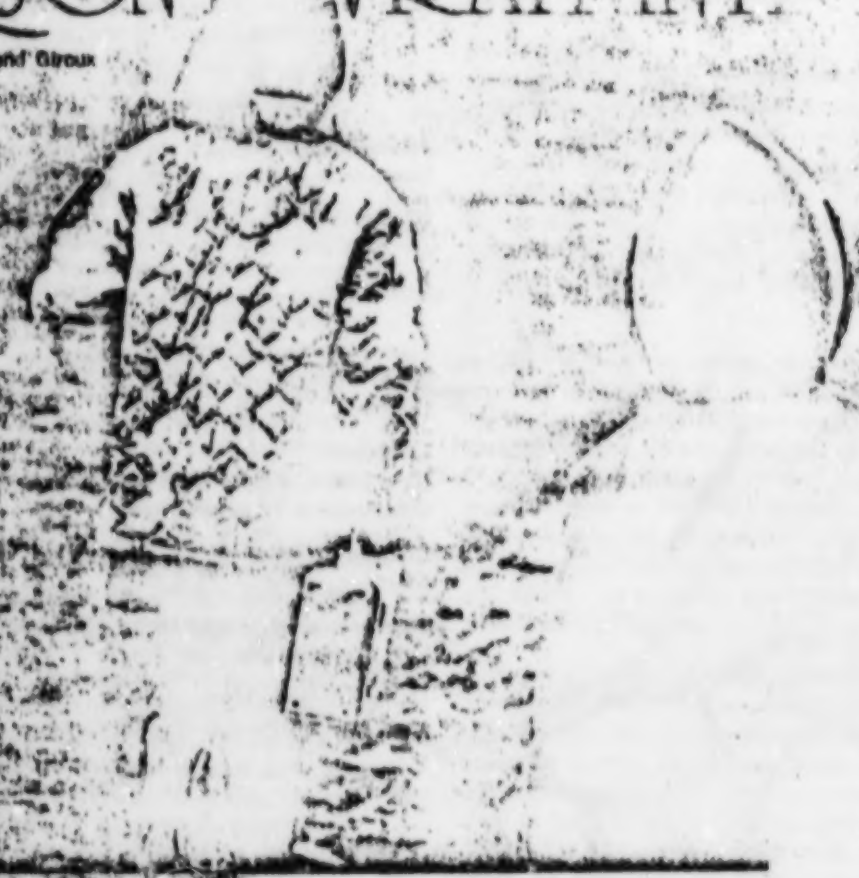
Vous avez prêté une oreille attentive à mes propos et je vous en remercie. Quelqu'un a dit un jour que la personne aimable est celle qui sait écouter avec intérêt les choses qu'elle connaît de la bouche de celui qui les ignore.

Je vous remercie donc de votre amabilité.

Normand Giroux

# A PROPOS DE CES ENFANTS QU'ON DÉVRAIT [illegible]

par Normand Giroux



l'école coopérative

JUIN 1972

1 — N.D.L.R.: La direction de la revue ne partage pas toutes les opinions émises dans cet article. Elles n'engagent que leur auteur.

# école coopérative


trimestrielle gratuite
par le ministère de
l'Éducation du Québec

...illetta
...de la ...tion :
...ve Dorphaar

**Abonnement :**
Normande Pelletier

**Conseiller technique :**
Jacques Jourdain

**Administration :**
Mission des Projets Expérimentaux
Ministère de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

**Diffusion :**
Direction générale de l'enseignement
élémentaire et secondaire

**Collaboratrice :**
Nicole Leblanc

**Couverture et graphisme typographique :**
Les Ateliers Graphica Enr.

Toute correspondance doit être adressée à la
Mission des Projets Expérimentaux.

...ons des enfants
...ré :

...chill
Nicole Leblanc

...raphes :
...m du Film du Québec
...Cre...mann



*Le Ministère des Postes a autorisé l'affranchissement en numéraire et l'envoi comme objet de la deuxième classe de la présente publication (R-1...*

## BILAN D'UNE SITUATION

Les services scolaires aux enfants inadaptés n'ont cessé de se multiplier ces dernières années au Québec. L'augmentation incessante des inscriptions en classe spéciale en témoigne, de même que la diversification progressive des types de services et la normalisation des mesures propres à assurer leur fonctionnement. Aujourd'hui ,c'est une population de cinquante mille enfants qui bénéficie de ce développement et trouve ainsi place dans la société scolaire. Ce sont des débiles mentaux, des sourds, des dyslexiques, qui obtiennent ce droit d'entrée et ce statut de consommateur de l'éducation. Le fait est significatif car s'il faut en croire la sociologie, il annonce l'accession du système scolaire à une dignité nouvelle autant que le dénouement d'une laborieuse évolution amorcée il y a quelque vingt ans.

Il est facile de constater l'intérêt grandissant que porte le personnel du milieu scolaire à ce phénomène. C'est qu'il ne fait pas qu'assister à un changement en observateur extérieur mais s'y découvre lui-même compromis à divers degrés : il ne s'agit plus seulement en effet de pourvoir une clientèle en services d'éducation mais autant de loger ces services dans un système déjà établi, de loger ces enfants dans des écoles déjà organisées, de réaménager des partages de responsabilités, en un mot : d'intégrer l'enfance inadaptée. Depuis que le développement des services à cette population a été assujetti au principe de l'intégration, les perspectives ont changé : l'immigration de ces enfants dans les écoles de leurs pairs, voire dans leurs classes a soudainement compromis directeurs et enseignants, modifié un ordre établi, changé des moeurs administratives et pédagogiques, obligé à redéfinir des charges et à concevoir des nouvelles modalités d'opération. Cela s'est vu dans les écoles secondaires quand les débiles mentaux légers y sont entrés, quand ils se sont présentés aux ateliers ou ont voulu participer aux activités para-scolaires ; cela s'est produit aussi à l'élémentaire quand des classes d'attente, de récupération ou de socialisation ont été mises en opération, quand des handicapés physiques, des épileptiques par exemple, des demi-sourds ou des infirmes moteurs, ont été intégrés dans les groupes-classes de leurs pairs ; cela est arrivé quand des dyslexiques ont été soumis à des régimes de rééducation individuelle occasionnelle et que des enseignants ont accepté d'augmenter leur nombre d'élèves pour que devienne possible l'engagement d'un rééducateur. L'intégration a saisi plus d'un directeur d'école et causé plus d'un problème aux planificateurs scolaires, aux services de transport et d'équipement, aux professionnels non-enseignants des services d'aide, contraints de commercer avec des écoles nombreuses et dispersées.

Il y a dix ans ,le défi en enfance inadaptée était de faire reconnaître le droit à l'éducation de l'enfant inadapté ; il était aussi de rendre conscients étape par étape, une institution sociale, le système scolaire, des implications correspondantes.

> Aujourd'hui, cette reconnaissance est acquise : tout enfant d'âge scolaire capable d'un développement minimum *(1)* peut se prévaloir des dispositions de la loi de l'Instruction Publique auxquelles font écho certains règlements ministériels *(2)* et obtenir d'être scolarisé par sa commission scolaire ou tout au moins à ses frais.

L'application de ces prescriptions officielles n'en est peut-être qu'à ses débuts dans certains milieux mais cela tient à des conjonctures strictement locales : l'entrave n'est plus au niveau du principe. Aujourd'hui, le défi est de matérialiser ce principe dans des modes d'organisation et d'opération de services qui soient rationnels, viables et bénéfiques aux enfants concernés. À cet égard, il est connu que **l'intégration est le problème de l'heure.**

Parler d'intégration c'est s'adresser à ceux qui doivent la faire et la vivre autant que les enfants eux-mêmes : les enseignants, les directeurs d'écoles et autres cadres scolaires. C'est ouvrir devant eux un dossier dont ils pressentent la teneur et faire campagne pour la révision d'un problème qui met en cause des aménagements actuels de structures et de ressources, obtenus par eux à coup d'efforts et d'expériences. Parler pour l'intégration, ce n'est pas informer mais solliciter une participation car elle ne saurait se réaliser et se généraliser sans une conversion du personnel à la valeur théorique du principe, à sa valeur pratique et peut-être aussi à sa nécessité pour le maintien et le développement des services aux enfants inadaptés. Or, cette unanimité n'est pas faite et les controverses qui

*1 — C'est à l'élève débile moyen qu'il est ici fait allusion.*

*2 — En particulier, les directives 08-06-02 sur les ententes destinées à assurer l'accessibilité à l'éducation à certains enfants, 08-02-08 concernant les demandes d'autorisation pour l'ouverture de classes d'enfants inadaptés pour l'année 1971-72 et 08-00-10 sur l'organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés, directives de la Direction générale de l'Enseignement Élementaire et Secondaire (D.I.G.E.E.S.) aux commissions scolaires et régionales.*

ont cours sur le sujet causent préjudice à un secteur d'éducation déjà chargé d'une difficile mission et à peine en instance d'émerger en milieu scolaire.

Concernant ces controverses et ces tiraillements, un point mérite d'être signalé : le principe de l'intégration est parfois défendu en termes de morale sociale ou comme lié à un certain humanisme qui veut que chaque individu, adapté ou non, soit accepté des autres et admis à profiter au même titre qu'eux des ressources de son milieu naturel, sans faire l'objet de ségrégations particulières. En fait, l'intégration présente souvent cet argument à saveur philosophique : l'enfant inadapté doit être intégré parce que la ségrégation cache un rejet qui n'honore pas la société scolaire. Et comme l'enfance inadaptée attire naturellement ce genre d'attitude négative, seule une réaction ferme en sens inverse peut faire la preuve de la bienveillance d'intention du milieu scolaire. Ce point de vue est valable mais au total peu convaincant : le même humanisme ne défend-il pas la diffamation dont souffrent parfois les enfants inadaptés en situation d'intégration ? N'exige-t-il pas autant toute une organisation efficace des services ? Le rejet est-il évité pour autant que les uns et les autres cohabitent ? Enfin, le milieu devient-il un véritable milieu d'appartenance et non un seul milieu de référence *(1)* parce que l'enfant inadapté est admis à y séjourner ?

Ce serait procès d'intention que de stigmatiser les milieux qui pratiquent la ségrégation au nom de l'humanisme et peut-être même les condamner à tort puisqu'il arrive que leur première préoccupation est d'entourer d'attentions des enfants qui pourraient autrement en être privés. Personne ne s'adonne ouvertement à contester l'importance de prendre en charge les enfants inadaptés et de leur manifester les meilleures sollicitudes. Les points de vue sont parfois différents sur le choix des modalités mais les intentions sont semblables. Ce serait donc peine inutile que de faire reposer sur ces seules bases humanistes le principe de l'intégration, comme si ceux qui le considèrent discutable n'étaient pas polarisés par des objectifs sublimes équivalents.

1 — *Rocher G.*, Éléments d'une sociologie de l'exceptionalité, *dans* l'Enfant exceptionnel, *Conseil du Q. de l'Enfance exceptionnelle, décembre 1969, vol. 5, no 4., p. 20.*

## QUAND SE POSE UN DILEMME...

C'est en avril 1969 qu'une première directive ministérielle fut adressée aux commissions scolaires relativement à l'intégration des enfants inadaptés dans les écoles élémentaires et secondaires. *(1)*

À l'exception de certains handicapés physiques, des débiles moyens et des enfants perturbés affectifs dont les troubles de comportement sont graves, est-il établi dans ce document, les enfants inadaptés doivent être intégrés dans leur milieu naturel ou dans un milieu voisin équivalent. Les demandes de construction d'écoles spéciales, ajoute-t-on, seront désormais assujetties à ce principe. À cette époque, plusieurs commissions scolaires pratiquaient déjà la ségrégation massive des enfants inadaptés soit au niveau élémentaire soit au secondaire, parfois aux deux niveaux. D'autres n'avaient centralisé que certains groupes d'enfants, en particulier les débiles montaux légers, mais dans tous les cas une organisation particulière était en place que la directive contrariait. Certains de ces milieux se rallièrent cependant à la perspective ministérielle et conçurent aussitôt les moyens pour réaliser à brève échéance ce qui était prescrit. D'autres cependant y furent réfractaires et choisirent de maintenir un mode d'organisation déjà rodé et fonctionnel, au moins pour certains groupes d'enfants.

Cette directive n'eut au total qu'un effet pratique mitigé et prit vite l'aspect d'une pression morale plus que d'une règle administrative : en fait, elle ne fut jamais ni appliquée intégralement ni liée à des incidences budgétaires. Les résistances et le préjudice que pouvait porter aux enfants concernés l'application rigide ou précipitée de cette directive incita, semble-t-il, les autorités à la tolérance et aux compromis. De sorte que la situation est demeurée relativement inchangée jusqu'à aujourd'hui, malgré d'autres règlementations manifestement conçues de façon à inciter les milieux dissidents à procéder à l'intégration de leurs élèves inadaptés.

Bien que cette prescription ministérielle n'ait jamais été qu'une mesure modérée et relativement simple *(la classe spéciale dans l'école régulière en est la formule-type)*, il y avait en 1970-71 environ huit cents classes regroupant le tiers des élèves régis par le rapport 1/15 *(2)* qui étaient encore logées dans des écoles spéciales.

1 — *Vennes J.G.*, Lettre circulaire aux commissaires d'école *et syndics.Sujet : les classes d'enfants inadaptés 15 avril 1969, ministère de l'Éducation.*

2 — *De ce groupe sont exclus ici les handicapés moteurs et diminués physiques régis par ce même rapport mais requérant des services centralisés.*

Et rien n'indique que cette situation ait radicalement changé depuis. Ces quelques douze mille enfants, débiles mentaux légers, perturbés, affectifs, retardés pédagogiques, dyslexiques, etc. vivent donc hors des écoles régulières dans un réseau de centres spécialisés ou de locaux isolés pendant que s'affermit sans cesse la politique d'intégration au ministère de l'Éducation, pendant aussi que cette intégration semble être la direction ferme *(parfois même excessive)* du développement général que connaissent les services scolaires aux inadaptés sur le continent nord-américain tout entier. *(1)*

Il semble bien que cette conjoncture québécoise soit intimement liée à un contexte de post-réforme scolaire dominé par les opérations nécessaires du rodage, de stabilisation et de mise au point des nouveaux régimes administratifs et pédagogiques. C'est dans ces opérations que se sont absorbés en priorité les milieux scolaires au profit des grandes populations d'élèves. L'enfance inadaptée, son intégration surtout, n'a pu faire l'objet d'une attention et d'une concentration générales au moment où administrateurs, directeurs d'écoles et enseignants étaient accaparés par d'autres défis et plongés dans les multiples problèmes de la réorganisation de l'enseignement. Les services à l'enfance inadaptée ont dû opérer durant cette période plus isolément ; ils se sont développés avec l'accord spontané mais parfois sans la participation constante du personnel.

Dans ce contexte, l'émergence des services à l'enfance inadaptée n'a été facile en rien et ceux qui s'y sont consacrés ont vite appris ce qu'il en coûtait en efforts pour obtenir reconnaissance et ressources. L'on comprend alors la résistance de certains à encourir le risque de l'intégration laquelle veut confier en des mains étrangères une part de la responsabilité de l'éducation des enfants inadaptés. La hantise d'un retour au « chaos » initial, à l'assimilation est un puissant motif contre le projet.

Pourquoi dira-t-on, cette insistance à modifier un mode acceptable de fonctionnement des services, à vouloir disperser un personnel que la solidarité stimule, encourage ?

Quels avantages en obtiendront, en dernière analyse, les enfants concernés eux-mêmes ?

## LA NATURE D'UN PROBLÈME

Il est connu que le problème de l'intégration ne se pose pas de façon identique pour toutes les catégories d'inadaptation concernées. *(2)* On imagine sans peine qu'il est plus aisé d'intégrer des classes d'attente dans une école élémentaire que des groupes de débiles légers dans une polyvalente, ou des retardés pédagogiques plus que des demi-sourds. La nature des difficultés présentées par chaque type d'enfants et le niveau scolaire en cause sont deux facteurs déterminants pour établir le degré « d'intégrabilité » de chacun. Mais d'autres variables, plus extrinsèques, viennent aussi pondérer ces indices, de façon arbitraire mais trop réelle. Le mode de départage juridictionnel entre commissions scolaires locales et régionales en matière d'enfance inadaptée est une de ces variables.

La réceptivité du milieu, le niveau socio-économico-culturel des familles qui alimentent l'école, etc. sont d'autres contingences qui modifient les possibilités d'intégration d'un groupe particulier d'enfants inadaptés.

L'INTÉGRATION EST CONDITIONNÉE PAR :

- La nature des difficultés présentées par l'enfant et leur valeur d'entrave ;
- Les contingences pédagogiques liées à ces difficultés ;
- Les impératifs d'une économie rationnelle des services au plan de l'organisation (regroupements minimums)
- Le mode de partage juridictionnel entre commissions scolaires locales et régionales en matière d'organisation de services aux enfants inadaptés ;
- La réceptivité du milieu ;
- Le type d'organisation pédagogique prévalant dans l'école (pédagogie active ou traditionnelle) ;
- L'intégration des tâches d'encadrement et de supervision dans les fonctions du directeur de l'école ;
- La préparation professionnelle du personnel d'encadrement et de supervision.

*1 — Voir à ce sujet : Cruickshank W.M. et Johnson G.O. (éd.), Education of Exceptional Children and Youth, Prentice-Hall, 7e édition, 1962, Jones R.E., About-Face in Special Education, Association Canadienne d'éducation, 1971 ; Lazure D., Roberts C.A. et al, Un million d'enfants — le rapport Celdic, Crainford pour la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant, Toronto, 1969.*

*2 — Ce sont celles régies par le rapport 1/15, à l'exception de certains handicapés physiques moteurs, plus certaines catégories du rapport 1/8 (déficients auditifs et visuels).*

Malgré les particularités de chaque groupe d'enfants et de chaque milieu, le principe de l'intégration fait souvent face à des objections générales et donc applicables à l'ensemble des situations qu'il convient de rapporter ici et d'examiner. Elles sont formulées, sans doute arbitrairement, en neuf points distincts pour en faciliter la présentation et l'analyse.

### OBJECTION 1.
### LA RELATIVITÉ DU PRINCIPE : INTÉGRATION AU MILIEU NATUREL

**Le regroupement de quelques classes spéciales dans une école régulière porte atteinte tout autant que leur centralisation massive dans une école spéciale au principe de l'intégration dans le milieu naturel. Car enfin, qu'est-ce le milieu naturel d'un enfant inadapté sinon l'école du voisinage que fréquentent son voisin, ses amis ? Or, le regroupement partiel l'oblige à fréquenter l'école du quartier voisin, quand ce n'est pas l'école d'un quartier éloigné.**

Ce point engage une fausse définition de l'intégration : elle ne consiste pas à placer de façon plaquée tout enfant inadapté dans son milieu mais dans un milieu naturel, compte-tenu des exigences minimales prescrites par une organisation pédagogique fonctionnelle, ce milieu pouvant être le sien ou, le cas échéant, un autre qui lui est équivalent. L'intégration qui consisterait à assurer de façon nécessaire une place à chaque inadapté dans un milieu « naturel », défini de façon stricte, c'est-à-dire la classe de ses pairs, ne serait plus une intégration mais pure assimilation. Et s'il faut des regroupements partiels, c'est pour homogénéiser les groupes par rapport à l'âge chronologique et rendre ainsi l'enseignement plus viable et peut-être aussi pour reconstituer dans une seule l'échelle des « degrés » scolaires que l'enfant débile par exemple pourra gravir durant son séjour à l'élémentaire.

### OBJECTION 2.
### LE REGROUPEMENT PARTIEL OU LA FORMULE DE L'ÉCOLE DANS UNE ÉCOLE.

**Le regroupement de classes spéciales dans une école régulière ne constitue qu'une intégration factice. Ces classes vivent souvent en marge des autres, s'organisent ensemble et partagent des objectifs qui leur sont communs. En réalité, et comme en témoigne le cas typique des secteurs occupationnels intégrés dans les écoles polyvalentes, c'est une école dans une autre qui tend à se constituer, surtout si ses effectifs deviennent nombreux.**

« L'école dans une autre » à laquelle on fait allusion est un bel exemple d'une intégration manquée. Quand se crée ce genre de cohabitation purement physique, **SANS LIENS EFFECTIFS D'ORDRE PROFESSIONNEL, SANS QUE SE CONSTITUE UNE COMMUNAUTÉ D'INTÉRÊTS, D'IDÉES, D'ACTIVITÉS, C'EST QUE L'INTÉGRATION, AU SENS PROPRE DU MOT, NE S'EST PAS FAITE.** Cette situation mérite effectivement d'être stigmatisée car elle consacre un échec.

### OBJECTION 3.
### L'IMPORTANCE LIMITÉE DE L'ASPECT : EXPÉRIENCES SOCIALES AVEC LES ENFANTS NORMAUX.

**Le principe de l'intégration parle d'abondance des expériences sociales que rend possible à l'enfant inadapté la proximité des enfants normaux, expériences considérées nécessaires à son développement intégral.**

**Or, les élèves des classes spéciales ne sont en contact effectif avec les autres qu'environ 10% du temps scolaire, c'est-à-dire à l'occasion des récréations (quand elles ne sont pas séparées !), des rares activités collectives et dans les autobus. En d'autres temps, ils sont en classe avec leurs semblables.**

**De plus, dans ces quelques moments de rencontre, peuvent-ils vraiment frayer avec les enfants normaux ? Ne se regroupent-ils pas plutôt avec leurs compagnons de classe ?**

Cet argument tient davantage dans un contexte de pédagogie traditionnelle que dans celui de l'école nouvelle qui organise des aires d'enseignement, des situations multiples d'apprentissage, des activités collectives plus nombreuses *(1)*. L'intégration véritable profitera de ce renouveau dont elle dépend dans une large mesure. L'enfant qui présente un retard pédagogique spécifique en mathématiques doit-il faire l'objet d'une ségrégation continuelle ou plutôt occasionnelle ? Faut-il qu'il fréquente à plein temps une classe spéciale ou ne pourrait-il pas demeurer dans son groupe naturel pour l'ensemble des activités, à l'exception des mathématiques, de sorte que se multiplient pour lui les occasions d'intéraction sociale ?

*1 — Voir, sur le sujet, les publications récentes de la D.I.G.E.E.S.:* L'école milieu de vie *(école secondaire polyvalente) et* L'école milieu de vie — à l'élémentaire, *éditions préliminaires.*

**OBJECTION 4.**
**LES ÉCOLES SPÉCIALES SONT DES MILIEUX DE VIE FAITS À LA MESURE DE LEURS ÉLÈVES.**

**L'enfant inadapté a ses problèmes et il le ressent vivement dès que les exigences de son milieu deviennent disproportionnées à ses possibilités. L'école spéciale harmonise aptitudes et exigences, elle favorise la sécurité de l'enfant et lui permet d'acquérir en dehors de toute compétition excessive les moyens de compenser ses difficultés ou de les résoudre.**

Ici surgit encore ce thème de «l'école milieu de vie», de l'école qui respecte le rythme de chaque enfant et cherche avant tout son épanouissement personnel. La ségrégation veut récréer ce milieu en marge de l'école régulière alors que celle-ci projette de devenir de plus en plus ce milieu de vie. La ségrégation agit donc pour rejeter un type d'école qui tend effectivement à disparaître.

**OBJECTION 5.**
**LES ATTITUDES DÉVALORISANTES DES ENFANTS NORMAUX À L'ÉGARD DES INADAPTÉS.**

**La proximité des uns et des autres rend les contrastes plus vifs et les diffamations plus faciles. La classe spéciale devient vite la classe des fous ou des arriérés : cela se dit en récréation, à l'entrée et à la sortie de l'école.**

Les diffamations auxquelles ce paragraphe fait allusion mériteraient d'être vérifiées, car la crainte de celles-ci est sans doute plus grande que leur réalité dans la plupart des cas. La presque totalité des enfants susceptibles d'être intégrés dans les écoles régulières ne portent pas de stigmates extérieurs propices à attirer les plaisanteries malveillantes de leurs compagnons : l'enfant débile léger, le retardé pédagogique, le dyslexique, l'élève de la classe d'attente ont en général une apparence fort ordinaire et ne se différencient des autres que sous des aspects plutôt cachés. La perception que la population écolière du milieu a des enfants inadaptés intégrés et des classes spéciales est sans doute plus influencée par celles de leurs instituteurs que traduisent leurs diverses attitudes, conscientes ou non.

**OBJECTION 6.**
**L'INTÉGRATION ENTRAVE LE DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE.**

**Dans les écoles spéciales, les enseignants constituent des équipes de travail, ils échangent des idées et réalisent des projets. Mais quand ils sont dispersés, les contacts se trouvent limités à quelques collègues qui ont souvent charge de classes d'autres niveaux. Les mises en commun de nature pédagogique sont donc moins possibles.**

Le problème soulevé ici est lié à une question fondamentale et fort controversée : la pédagogie des enfants inadaptés est-elle hautement, modérément ou nullement spécifique et différente ? Les objectifs, les outils de travail, les programmes d'études ont-ils un caractère original très accentué ou ne s'apparentent-ils pas à ceux de l'enseignement régulier ? Cette question est complexe mais en même temps névralgique pour l'analyse du dilemme intégration-ségrégation. Une section complète de cet article y sera donc consacrée. Qu'il suffise ici de remarquer que la ségrégation, tout comme l'intégration d'ailleurs, s'appuie sur une définition de l'intervention pédagogique, définition qui essentiellement met en relief son caractère spécifique ou spécial.

**OBJECTION 7.**
**ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE EFFICACE ET INTÉGRATION SONT INCOMPATIBLES.**

**Les enseignants responsables des classes intégrées n'ont pas la science infuse et bénéficient grandement des conseils de superviseurs spécialisés qui examinent avec eux projets et problèmes. La dispersion des classes spéciales force ces superviseurs à n'accorder qu'une présence sporadique à leur personnel et à ne considérer que les urgences à l'occasion de ces rares visites.**

**OBJECTION 8.**
**LA SITUATION ADMINISTRATIVE DES CLASSES INTÉGRÉES À L'ÉLÉMENTAIRE EST IRRATIONNELLE.**

**Les classes intégrées dans une école d'une commission scolaire locale dépendent souvent de la commission scolaire régionale, comme le recommandait le rapport Parent. Cette situation est ambiguë et peu propice à un enracinement véritable dans le milieu. Ces classes sont considérées comme des locataires et la commission scolaire locale n'est pas toujours disposée aux ententes qui les avantageraient. Le responsable régional de ces classes pour sa part doit commercer avec deux instances administratives qui se surveillent de près l'une et l'autre. Des coalitions d'intérêt s'établissent à force de négociations et de compromis mais rarement au bénéfice inconditionnel des enfants inadaptés.**

L'objection #7 soulève un autre problème de fond qui n'est pas étranger non plus à ce que met en cause l'objection #8, à propos de la situation administrative de certaines classes intégrées. L'intégration des enfants inadaptés a constamment été définie, et avec raison, comme **UN OBJECTIF PSYCHO-SOCIAL DONT LA RÉALISATION AMÈNE CHEZ L'ENFANT LE SENTIMENT D'ÊTRE ACCEPTÉ ET D'APPARTENIR À SON MILIEU.** Mais l'intégration, pour se réaliser en ce point d'application, doit être fondée sur des bases elles-mêmes consolidées et intégrées : l'encadrement pédagogique et la gestion administrative en sont deux, qui doivent autant appartenir au milieu d'intégration que l'enfant inadapté lui-même. En d'autres mots, l'intégration psychologique et sociale implique l'intégration parallèle des structures et des fonctions

nées à sa réalisation. Dès l'instant où une classe spéciale est intégrée dans une école régulière il faut que la responsabilité soit d'emblée accordée à la direction de cette école et à la commission scolaire dont elle dépend. Une ligne droite est ainsi tracée entre l'objectif et la responsabilité de sa réalisation. Ce sont là des incidences importantes qui devront être reconsidérées dans la suite de cet article, au chapitre des conditions préalables à l'intégration.

## OBJECTION 9.
## L'ACCESSIBILITÉ AUX SERVICES D'AIDE INDIVIDUELLE : UNE AUTRE CHOSE QUE LIMITE L'INTÉGRATION.

**Il est connu que les enfants inadaptés doivent être suivis de près par les psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes et autres spécialistes. Quand les classes sont intégrées, c'est-à-dire dispersées, ces spécialistes deviennent des voyageurs, ce qui n'est pas apte à favoriser le plein emploi de leurs ressources et de leur temps.**

L'évaluation des difficultés d'un enfant a davantage été pratiquée jusqu'à aujourd'hui par le spécialiste seul, sans tenir compte de la participation de l'enseignant dans la collecte des données d'observation accompagnant la référence du cas. Certaines interventions correctives aussi ne se sont pratiquées que dans l'intimité du bureau du consultant. Mais une nouvelle économie de ces tâches ne peut-elle pas être envisagée, qui confierait un rôle plus grand à l'enseignant autant au plan de l'évaluation qu'à celui de la rééducation ? L'enseignant spécialisé ne peut-il pas participer à la correction systématique de certains troubles, à la faveur de ses interventions quotidiennes auprès de l'enfant ? Le professionnel non-enseignant ménagerait ainsi un temps précieux en même temps qu'il décuplerait la portée de ses interventions par action sur les personnes interposées. *(1)*

Que ces professionnels non-enseignants aient à se déplacer, c'est inévitable et, pourrait-on dire, tout à fait normal. L'école est le milieu de vie de l'enfant : il faut donc que les ressources y soient acheminées et non l'inverse.

## LE FOND D'UN PROBLÈME

L'énoncé sommaire et la critique des positions fortes qui appuient le principe de la ségrégation met en évidence l'ampleur d'un problème qui s'était présenté jusqu'à maintenant comme une simple querelle de modalités. En réalité, dans le cas de la ségrégation comme dans celui de l'intégration, c'est d'abord une vision globale d'une réalité qui est défendue : dans la ségrégation, par exemple, l'enfance inadaptée est moins une zone de besoins en milieu scolaire qu'une réalité formellement différente : il y a les enfants normaux et ceux qui ne le sont pas, il y a l'enseignement régulier et l'orthopédagogie et ce sont des sciences non-assimilables. Quand ces distinctions sont maintenues fermement, l'intégrité du secteur de l'enfance inadaptée est protégée. La société scolaire n'est ni le parent naturel ni le parent nourricier de cette population d'enfants, mais le tuteur ou le pourvoyeur d'un secteur séparé, d'un microsystème dans l'autre, qui constitue leur patrie véritable. Ce secteur, c'est le réseau des écoles spéciales et le Service qui les regroupe sous sa juridiction. La ségrégation appelle ces Services de l'Enfance inadaptée hautement structurés qu'on place impunément sur les organigrammes à côté du Service des programmes, alors que l'enseignement dans les classes spéciales se matérialise en de multiples programmes ; à côté des Services aux étudiants alors que l'enfance inadaptée est un de leurs clients ; à côté du Service des bibliothèques avec lequel pourtant les classes spéciales commercent régulièrement. D'une part, une population scolaire ; d'autre part, une des dimensions de son éducation. La ségrégation se répercute ainsi dans les structures et les modes d'opération interne du système scolaire. Ainsi, le regroupement systématique des enfants inadaptés, l'établissement de politiques pédagogiques plus spéciales les unes que les autres et la constitution d'une unité administrative forte et multi-fonctionnelle sont trois incidences complémentaires d'un même processus de ségrégation. Non seulement se trouve ainsi différenciée une population d'élèves mais établie une façon totale de situer et de faire opérer, à l'intérieur d'un grand système, les services qui lui sont destinés.

*1 — Un article de M.C. Gelineau,* La place et le rôle des services professionnels parapedagogiques, *paru en mars 1971, dans l'Enfant exceptionnel (Vol. 7, no. 1) développe ces mêmes principes.*

Les éléments de cette problématique sont donc maintenant identifiables :

**La ségrégation engage d'abord une certaine phénoménologie de l'inadaptation puisqu'elle affirme que sa clientèle est essentiellement différente des autres ; elle définit aussi une réponse, celle de l'enseignement : spécifique et originale cette réponse poursuit des objectifs, utilise des moyens, conçoit des programmes peu apparentés avec ceux de la pédagogie régulière.**

Elle interprète enfin la dynamique même d'un système tout entier, jugé apte à s'attacher une population d'élèves et les services dont il la pourvoit, sans les intégrer, sinon artificiellement.

Chacune de ces propositions ou prémisses de la ségrégation mérite manifestement un examen plus complet. Elles seront donc considérées successivement.

## À PROPOS DU PHÉNOMÈNE DE L'INADAPTATION

Malgré certaines apparences, rien n'est moins facile que de définir ce qu'est l'inadaptation compte-tenu de ses multiples manifestations et compte-tenu de son caractère relatif, induit par les attentes et exigences de chaque milieu. La description que l'on peut en faire tient aussi à la perspective particulière de chaque observateur : l'enseignant veut remarquer chez un enfant ce qui intéresse son intervention possible, le psychologue utilise une terminologie, le médecin une autre. Les circonstances ont voulu que se développe dans le système scolaire québécois une nomenclature officielle de ces inadaptations, commode mais des plus éclectique puisque fondée sur les apports hétérogènes des diverses disciplines médicales, sociales, psychologiques et pédagogiques.

S'il est vrai que « la problématique de l'exceptionalité est déjà partiellement définie par le vocabulaire utilisé » *(1)* et pourrait-on ajouter, par les définitions qui s'y rattachent, l'examen de cette nomenclature est nécessaire ici. Le tableau 1, donne ce portrait global de l'inadaptation, telle qu'habituellement perçue et définie. Les descriptions paraîtront chargées, mais cela aussi fait partie intégrante de la perception que plusieurs ont du phénomène et devra être considéré au moment de l'analyse comme un fait significatif.

C'est un inventaire de faits à la fois peu et très éloquent, que ce tableau présente à la réflexion. Plusieurs commentaires sont évidemment possibles sur ce genre de données systématiques. Plusieurs commentaires sont surtout nécessaires pour en faire une juste interprétation c'est-à-dire qui ne cause pas préjudice aux individus concernés.

*1 — Réf.. Guy Rocher* « Éléments d'une sociologie de l'exceptionnalité » *dans* « L'enfant exceptionnel » *page 15, vol. 5 No. 4, décembre 1969, édité par le Conseil du Québec de l'Enfance exceptionnelle.*

## TABLEAU 1

### DÉFINITION ET DESCRIPTION DES CATÉGORIES D'ENFANTS INADAPTÉS*

| Définition sommaire des catégories | Quelques caractéristiques observables |
|---|---|
| **LA DÉBILITÉ MENTALE LÉGÈRE.**<br>La débilité mentale légère est le niveau d'intelligence générale correspondant à un quotient intellectuel situé entre 50 et 75. | • faiblesse du raisonnement • troubles de la conceptualisation • acquis culturel pauvre • curiosité intellectuelle et jugement limités • troubles de l'attention, de la concentration et de la mémoire • troubles psychomoteurs • troubles du langage • insécurité, etc. |
| **LA DÉBILITÉ MENTALE MOYENNE.**<br>La débilité mentale moyenne est le niveau d'intelligence générale correspondant à un quotient intellectuel situé entre 30 et 50. | • incapacité d'atteindre au langage écrit • idéation très pauvre • retard psychomoteur général • instabilité puérile • raisonnement très limité • fatigabilité • troubles du langage, etc. |
| **L'ÉTAT HANDICAP MOTEUR SIMPLE OU DE DIMINUTION PHYSIQUE**<br>Sont désignés ici divers handicaps moteurs ou organiques tels que la luxation congénitale des hanches, la dystrophie musculaire, la fibrose kystique, l'asthme, les troubles cardiaques, etc. | Varient selon la nature du handicap. |
| **L'ÉPILEPSIE.**<br>Un enfant est épileptique lorsque se produisent chez lui des crises convulsives (grand mal, petit mal, auras, etc.) suite au fonctionnement exagéré de cellules cérébrales. | Varient selon la nature de l'épilepsie et les possibilités de contrôle par médication. |
| **L'INFIRMITÉ MOTRICE CÉRÉBRALE.**<br>Elle désigne une diversité de handicaps moteurs causés par une atteinte organique au niveau du cerveau. Cette atteinte peut empêcher la marche ou la rendre difficile, empêcher la préhension ou la limiter, empêcher la phonation, agiter les muscles, etc. | Varient en gravité selon la région cérébrale affectée. |
| **LA DEMI-SURDITÉ.**<br>La demi-surdité résulte d'une atteinte du nerf auditif ou de l'oreille interne correspondant à une perte d'audition située entre 25 et 75 décibels à l'écoute de la meilleure oreille. | • difficulté à répondre aux consignes à distance normale • absence de réaction aux bruits forts • erreurs de prononciation • vocabulaire limité • phrases agrammatiques • phonation très forte • attitude de retrait, etc. |
| **LA SURDITÉ**<br>La surdité résulte d'une atteinte organique correspondant à une perte d'audition supérieure à 75 décibels, à l'écoute de la meilleure oreille. | • retard marqué dans le développement du langage (ou absence totale de langage) • difficultés au niveau de la conceptualisation et du raisonnement • attitude de rancune, etc. |
| **LA DEMI-VOYANCE**<br>L'enfant demi-voyant est celui qui présente une capacité visuelle se situant entre 20/70 et 20/200. | • désintéressement pour la lecture et troubles de lecture • clignement des yeux • mauvaise coordination de l'oeil et de la main • dysgraphie • chutes fréquentes • sensibilité excessive à la lumière, etc. |
| **LA CÉCITÉ**<br>Elle est définie comme l'incapacité plus ou moins totale de voir c.a.d. correspondant à une acuité visuelle inférieure à 20/200 au meilleur oeil. | • dépendance et isolement • troubles de la déambulation • troubles de conceptualisation • carence expérientielle, etc. |

## TABLEAU 1 (suite)

### DÉFINITION ET DESCRIPTION DES CATÉGORIES D'ENFANTS INADAPTÉS *

| Définition sommaire des catégories | Quelques caractéristiques observables |
|---|---|
| **LA DYSLEXIE/DYSORTHOGRAPHIE.**<br>Difficulté à déchiffrer, comprendre ou reproduire les symboles écrits, indépendante du niveau intellectuel. | • confusions et inversions de lettres • confusions de sons • lecture hachurée, lignes sautées, absence de ponctuation, etc. |
| **LA DYSCALCULIE**<br>Difficulté particulière à identifier, comprendre et utiliser les symboles mathématiques, indépendante du niveau intellectuel. | • confusion entre signifiant et signifié • méconnaissance du rôle de la position des chiffres dans un nombre • inversion des relations d'ordre, etc. |
| **LES DÉFICIENCES INSTRUMENTALES**<br>Il s'agit de déficiences dans les habiletés pré-requises à l'apprentissage de la lecture et du calcul (orientation spatiale, mémoire visuelle, rythme, etc.). Elles se présentent chez des enfants de six ans d'intelligence normale. | • troubles de la perception, de la discrimination de la mémoire auditive et visuelle • troubles du langage • retard psychomoteur • immaturité, etc. |
| **LE RETARD PÉDAGOGIQUE SIMPLE**<br>Le retard pédagogique simple se présente chez l'élève dont les connaissances notionnelles en français ou en mathématiques sont quantitativement inférieures à celles des enfants de son âge, cette situation n'étant pas causée par une dyslexie ou une dyscalculie spécifiques. | • acquis naturel limité • troubles de motivation • difficultés de rendement dans les matières de promotion, etc. |
| **LES PERTURBATIONS AFFECTIVES GRAVES**<br>L'enfant perturbé affectif grave est celui qui présente un comportement généralement antisocial ou asocial. | • agressivité fréquente • hyperactivité • fugues • endurcissement • exploitation des autres • destruction d'objets, etc.<br>**ou**<br>• inhibition excessive • réactions bizarres • rejet des contacts inter-personnels, etc. |
| **LES PERTURBATIONS AFFECTIVES LÉGÈRES** *(1)*<br>L'enfant perturbé affectif léger est celui dont le comportement présente des désordres mineurs de nature antisociale. | • instabilité • agressivité occasionnelle • recherche d'attention • dépendance excessive • tricheries • passivité. |
| **LES TROUBLES SPÉCIFIQUES DE LA PAROLE.**<br>Ils se présentent chez des enfants d'intelligence normale et varient en nature et en gravité ; ce sont les troubles fonctionnels de l'articulation (chuintement, zézaiement, etc.) ; les troubles de l'ordonnance du langage (begaiement, bafouillage, etc.) ou les retards simples de la parole. | Selon la cause, la nature et la gravité de la difficulté. |
| **LES HANDICAPS MULTIPLES.**<br>Un enfant est surhandicapé quand il présente plus d'une difficulté-type à la fois, dont au moins une est de type endogène. | Ex.: infirme moteur-déficient mental ; perturbé affectif grave-déficient mental, etc. |

*1 — N.D.L.R. Cette catégorie n'existe plus comme catégorie officielle. Quand ces caractéristiques engendrent des difficultés d'apprentissage, elles deviennent objet d'attention pédagogique spéciale.*

* Le tableau a été inspiré des données puisées dans les dossiers de rédaction des politiques ministérielles en matière d'enfance inadaptée (cf. le projet annoncé dans Éducation — Québec '71, Ministère de l'Éducation, p. 19.)

Tableau 1

1. Voici une population des plus hétérogènes. Des enfants aussi différents que le débile moyen et le dyslexique se trouvent affublés du même vocable « d'inadaptés ». Le terme est donc peu différentiel pour désigner une réalité aussi multiforme que l'inadaptation.

2. Certains enfants présentent des handicaps semble-t-il permanents, d'autres des difficultés temporaires qui n'affectent même parfois que des « comportements » partiels ou particuliers (e.g. la lecture). Il appert donc que l'inadaptation est affaire de degrés, que sa permanence est aussi relative que sa réalité et le regroupement de tous ces enfants dans « l'enfance inadaptée » est quelque peu arbitraire.

3. Certaines catégories ont des frontières imprécises et leur définition semble être plus liée au seuil de tolérance de chaque milieu scolaire qu'à des critères objectifs identifiables : les perturbations affectives légères, les déficiences au niveau des pré-requis, les retards pédagogiques en sont des exemples.

4. Ces définitions veulent-elles décrire des enfants ou des êtres exceptionnels ? Nulle part, il est dit que leur nature est effectivement humaine et familière, que le handicap n'est qu'accidentel. Pour être différents à certains égards, ils n'en demeurent pas moins semblables à leurs pairs, à bien d'autres. Quelle mention fait-on de ceci, de leurs aptitudes et de leurs nombreux talents ? Une phénoménologie intégrale de l'inadaptation devrait à cet égard faire la part des choses et équilibrer ses descriptions et définitions.

5. Somme toute, c'est souvent moins le handicap que l'entrave qui est remarquée et qui contribue à rendre l'enfant plus différent des autres. Un épileptique contrôlé, un demi-sourd qui parle, un débile léger qui travaille quittent aussitôt l'enfance inadaptée et la marginalité aux yeux de leur entourage. Ainsi donc, ces différences qui voulaient justifier leur ségrégation ne sont pas si radicales que le laissent entendre les données de ce tableau-synthèse.

---

L'on est en droit de s'interroger sur la pertinence d'une phénoménologie aussi peu dynamique de l'inadaptation qui consacre des réalités alors qu'elles sont changeantes, et fausse la perspective générale en insistant sur les seules déficiences présentées. Le concept d'inadaptation devrait sans doute faire place à celui des « différences individuelles », plus modéré et applicable de façon universelle à tous les enfants d'un même âge ; concept qui évite les descriptions d'un enfant en difficulté en termes exclusifs d'écart par rapport à des moyennes souvent arbitraires. Il faudrait à cette fin réinventer les terminologies et bannir les expressions outrancières (e.g. perturbé affectif grave, classes cliniques, etc.) ou ridicules (e.g. perturbé affectif minime, classes d'attentes, semi-éducable, etc.) Il faudrait surtout refaire une mentalité, changer certaines conceptions trop folkloriques de l'enfance en difficulté d'adaptation, rétablir une perspective.

## À PROPOS DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE.

Un problème analogue à celui qui vient d'être considéré se présente à propos de l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté. La question-clé a déjà été énoncée au début de cet essai : la pédagogie spécialisée. **L'ORTHOPÉDAGOGIE, EST-ELLE OUI OU NON UNE SCIENCE SPÉCIFIQUE** poursuivant des objectifs originaux à l'aide de programmes, de techniques et de moyens d'enseignement non moins particuliers ? Quelle parenté est-il permis d'établir entre cette pédagogie et l'autre, qui s'exerce auprès des enfants sans difficultés, à tout niveau ? Ces questions tenant leur importance, avait-on dit, du fait que la réponse choisie constitue nécessairement une option sur le dilemme intégration — ségrégation.

Si la question est litigieuse et difficile, c'est sans doute à cause de l'absence actuelle d'une pensée pédagogique unifiée en matière d'enfance « inadaptée » ; il existe bien quelques guides pédagogiques *(1)* mis en circulation par le ministère dans les milieux scolaires mais ils sont peu nombreux et sans doute incomplets. Ces guides ne traitent que sommairement des principes fondamentaux de la pédagogie spécialisée : ils s'attardent plutôt soit à présenter un type d'enfant, soit à élaborer sur quelques techniques particulières recommandables pour fin d'enseignement.

1 — Guide pédagogique pour l'éducation à l'école de l'enfant débile moyen et débile léger de 6 à 12 ans ; Guide pédagogique pour les classes d'attente ; guide pédagogique pour la scolarisation des enfants perturbés affectifs.

Ces guides parlent aussi de programmes mais d'un point de vue plus descriptif qu'explicatif. Des contenus sont proposés mais sans être caractérisés de façon à en signaler le caractère spécifique et nouveau.

Faute de documents explicites sur la question posée, il sera donc nécessaire de glaner ici et là quelques données significatives c'est-à-dire susceptibles de contenir les éléments de la réponse recherchée. Sans bien sûr que ces données ne soient nécessairement un échantillon complet de tous les aspects et détails du problème.

Ce qui manifestement est premier et fondamental, ce sont les objectifs. Car à ceux-ci s'ordonnent les programmes et les choix de techniques appropriées. Si ces objectifs définissent des lignes directrices inattendues, les activités d'apprentissage à proposer aux enfants auront un caractère particulier. De ce fait, elles seront peu assimilables à celles des classes régulières. Si au contraire, les recouvrements sont nombreux au niveau des objectifs, les programmes pourront être comparables, au moins à certains égards.

Le tableau II résume, sans doute de façon trop sommaire, ces divers objectifs de la pédagogie aux enfants en difficulté. Il s'agit évidemment dans chaque cas du seul objectif central et polarisant, duquel se différencient normalement d'autres buts mais plus partiels et donc, secondaires.

De ce tableau se dégagent certaines perspectives :

## TABLEAU II

### OBJECTIFS DE LA PÉDAGOGIE DES ENFANTS EN DIFFICULTÉ

**AUPRÈS DES ENFANTS DÉFICIENTS MENTAUX LÉGERS :**
Faire atteindre à ces enfants un niveau d'indépendance personnelle, sociale et « professionnelle » pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et des travailleurs compétents.

**AUPRÈS DES ENFANTS DÉFICIENTS MENTAUX MOYENS :**
Aider ces enfants à atteindre à la plus grande autonomie et sociabilité possibles dans la vie quotidienne et à acquérir les habiletés et les attitudes requises pour travailler dans le cadre d'un atelier protégé.

**AUPRÈS DES ENFANTS HANDICAPÉS « MOTEURS » (handicapés moteurs simples, diminués physiques, infirmes moteurs cérébraux et épileptiques).**
Contribuer à la restauration fonctionnelle des segments corporels atteints ; acheminer l'enfant à un ajustement psychologique au handicap et le scolariser le plus normalement possible dans le but d'une insertion sociale et professionnelle et d'une autonomie personnelle optimales.

**AUPRÈS DES ENFANTS HANDICAPÉS SENSORIELS :**
Permettre à ces enfants d'acquérir les moyens de compenser leurs handicaps respectifs et d'atténuer leurs effets en vue d'une intégration au monde scolaire et social de leurs pairs.

**AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT DES TROUBLES SPÉCIFIQUES D'APPRENTISSAGE :**
Faire acquérir aux enfants dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques la maîtrise des systèmes symboliques (le français écrit et les mathématiques) en vue d'une réintégration au milieu scolaire de leurs pairs.
D'autre part, assurer aux enfants de six ans qui présentent des déficiences dans les pré-requis une préparation adéquate pour qu'ils s'engagent avec des chances de succès dans l'aventure scolaire.

**AUPRÈS DES ENFANTS RETARDÉS PÉDAGOGIQUES :**
Permettre à ces enfants de revoir pour mieux assimiler certains contenus notionnels en français et en mathématiques habituellement inscrits aux programmes d'étude d'enfants plus jeunes et nécessaires pour le déroulement harmonieux de leur scolarisation.

**AUPRÈS DES ENFANTS PERTURBÉS AFFECTIFS :**
L'objectif est la réadaptation sociale par l'acquisition du contrôle personnel du comportement, l'expérience de relations interpersonnelles valables, le développement de « compétences » scolaires et sociales, etc. en vue d'une réintégration dans le groupe de leurs pairs, à l'école.

**AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT DES TROUBLES SPÉCIFIQUES DE LA PAROLE :**
Assurer la correction optimale des troubles manifestés et l'adaptation sociale de l'enfant dans le cadre d'une scolarisation régulière.

Suite du tableau 2

1. Les objectifs énoncés séparément pour chaque groupe d'enfants partagent en commun plusieurs éléments. Le développement de la sociabilité, l'acquisition d'une autonomie personnelle optimale, l'apprentissage des conduites capables de permettre une meilleure adaptation dans le milieu en sont des exemples. Ainsi donc, des enfants différents les uns des autres mais tous en difficulté ont à connaître des développements semblables, ce qui permet de conclure que les objectifs de cette pédagogie spécialisée ne sont certes pas entièrement spécifiques aux diverses catégories.
2. Plusieurs de ces objectifs ont une ressemblance étonnante avec ceux-là mêmes que veut servir la pédagogie « régulière ». Le respect de l'individualité, l'épanouissement de l'enfant, sa personnalisation, sont autant de fins également poursuivies par l'enseignement spécialisé, si l'on en juge par ce qu'en dit ou laisse entendre le tableau. Bien plus, ces valeurs fondamentales ont en enfance inadaptée une force et une intensité accrues puisqu'elles pointent les aspects névralgiques que le handicap menace chez l'enfant. Une communauté d'intentions est donc possible ici entre la pédagogie et l'orthopédagogie.
3. La teneur des objectifs formulés porte à penser que ces enfants « inadaptés » sont capables de progrès considérables allant pour certains jusqu'à l'adaptation totale, par l'acquisition des moyens de compensation d'un handicap ou la disparition d'une difficulté strictement exogène. C'est donc dire qu'ils se développent à tout égard et se développent bien. Puisque ce développement est constamment évalué en termes d'adaptations acquises ou en voie de l'être, ses avenues principales doivent certainement ressembler ou recouper celles que suivent les enfants normaux !

Bien sûr, certains objectifs demeurent spécifiques à l'enfance en difficulté et même d'autres à chaque catégorie à l'intérieur de cette grande population. Les objectifs communs comportent aussi des degrés de réalisation possible, selon les types d'enfants, la gravité et la permanence des difficultés présentées. Mais ces restrictions n'empêchent pas l'établissement d'un lien effectif entre ce que veut accomplir d'une part la pédagogie et d'autre part l'orthopédagogie. Si ce sont des sciences distinctes en leurs points d'application, elles ont un tronc commun et les mêmes racines principales. Cette seule constatation éclaire sensiblement la problématique initiale sur la nature profonde de la pédagogie spécialisée.

Quant aux programmes et méthodes utilisées, ils ont des caractéristiques dont le degré d'originalité demeure plus ou moins connu avec certitude. Pour l'établir de façon formelle, il faudrait d'abord procéder à leur inventaire puis à leur comparaison avec ceux et celles de l'enseignement « régulier ». Leur quantité prolifique et leur diversité rend cette opération évidemment impossible ici ; même l'échantillon ne saurait être utile, car il risquerait de biaiser des conclusions au moment où elles seraient généralisées à une masse aussi hétérogène de réalités. Qu'il suffise donc de remarquer à cet égard quelques faits généraux et spontanément observables dans les moeurs pédagogiques des milieux scolaires.

Un premier fait ce sont ces échanges de matériel didactique, de documents, de fiches, etc. qui ont cours entre instituteurs et même responsables d'enfants appartenant à des catégories différentes. Par exemple, les exercices conçus pour stimuler l'acquisition des phonèmes chez le demi-sourd intéresseront le programme d'une classe d'enfants débiles légers : telle méthode qui sert à la rééducation des dyslexiques trouvera soudainement de nouveaux champs d'application chez les retardés pédagogiques, les débiles ou les perturbés affectifs ; les programmes de formation professionnelle normalement applicables aux débiles légers serviront les besoins de certains handicapés physiques. Tout se passe donc comme si des entités « étiologiques » différentes commandaient à certains égards des réponses identiques ou semblables. Certains de ces programmes et méthodes acquièrent ainsi un caractère de polyvalence tel que s'estompe peu à peu toute référence exclusive à une catégorie particulière d'enfants *(1)* D'autres sont même élaborés dès le départ de façon à être proposés à tout genre d'enfant, adapté ou inadapté, débile ou dyslexique. *(2)* Ils visent à la fois à développer certaines habiletés ou « dimensions » (e.g. le langage, la perception, le schéma corporel, etc.) et à corriger des troubles qui pourraient se manifester dans ces domaines. Un fait intéressant à ce sujet est l'utilisation que font maintenant de ces méthodes et programmes certains praticiens de l'enseignement « régulier ». Apparemment, leurs élèves en tirent un véritable profit.

Ainsi donc, la pédagogie et l'orthopédagogie se découvrent des ressources et des objectifs communs. Il n'y a plus qu'un pas à franchir pour constater qu'à plusieurs égards elles sont une seule et même science mais dont les façons comme les champs d'application sont multiples. **L'ORTHOPÉDAGOGIE N'EST RÉELLEMENT ET TOTALEMENT SPÉCIFIQUE QUE PAR RAPPORT À CERTAINS BESOINS DE CERTAINS ENFANTS** *(3)* Ailleurs, elle ne l'est que partiellement ; dans certaines interventions, elle rejoint l'ensemble des objectifs habituels de la pédagogie et utilise des moyens dérivés directement de ceux en usage dans les classes régulières.

L'impact de ces perspectives sur la problématique intégration-ségrégation est assez clair. Il n'est donc point besoin d'en faire une explication élaborée.

Un dernier commentaire, cependant, sur un sujet connexe et tout aussi controversé, à propos du personnel qui, dans les milieux scolaires, exerce des fonctions pédagogiques auprès des enfants en difficulté. Certains sont enseignants, d'autres rééducateurs en situation individuelle, quelques-uns agissent comme animateurs et conseillers pédagogiques. Une belle querelle est en cours actuellement sur la fonction d'orthopédagogue que les uns veulent spécialiser aux seules fins de la rééducation individuelle et que d'autres réclament aussi pour les situations d'enseignement collectif. Le problème se complique singulièrement lorsque intervient la question des catégories d'enfants auxquelles l'orthopédagogie doit s'intéresser, à moins qu'elle ne soit posée en termes des « dimensions » de la personnalité de l'enfant en croissance (e.g. langage oral ou écrit, psychomotricité, etc.). C'est l'absence d'une conception unifiée de la pédagogie des enfants en difficulté qu'il faut incriminer ici, ou plutôt c'est l'existence d'une multitude de conceptions moins souvent erronées que partielles, qui est responsable de cet imbroglio. La

1 — *Un exemple de ceci :* Les Peabody Language Development Kits.

2 — *C'est le cas, par exemple, du programme de développement perceptuel de Marianne Frostig.*

3 — *Quelques allusions à ce problèmes dans* Gordier J., **L'école peut-elle être mise en cause ?** *dans l'Enfance handicapée, numéro spécial de la revue Esprit, novembre 1965, p. 950.*

preuve en est facile : il suffit de comparer les programmes de formation en orthopédagogie des universités québécoises *(1)* pour constater avec stupéfaction que nulle ne prépare strictement le même type de professionnel, ni toutes ensemble des types complémentaires à partir d'une conception unique de l'orthopédagogie. Inutile de préciser la confusion qui en résulte pour les consommateurs qui sont à cet égard les commissions scolaires.

Une étude scientifique récente, *(2)* la première en l'occurence depuis la publication du rapport Celdic, a dégagé les principaux critères susceptibles de guider la conception de ces programmes de formation en se basant essentiellement sur une analyse détaillée des rôles possibles de l'orthopédagogie auprès des enfants en difficulté. La qualité remarquable de ce travail exigerait une présentation détaillée de ses propositions à l'appui de ce qui a été précédemment dit sur le phénomène de l'inadaptation et la réponse de la pédagogie, ceci constituant les prémisses à une définition intégrale de ce que doit être et faire l'orthopédagogie comme discipline professionnelle.

Mais la perspective particulière de cet article étant davantage de repérer des solutions que de les explorer dans le détail, il convient de limiter nos considérations à trois principes fondamentaux suivants :

1. Puisque les enfants en difficulté partagent en commun de nombreux besoins et caractéristiques, la formation des orthopédagogues (ce terme incluant ici enseignants spécialisés, rééducateurs, animateurs, etc.) doit d'abord viser la préparation d'un professionnel généraliste capable de s'adapter à de multiples situations d'éducation, auprès de l'ensemble des catégories d'enfants.

2. Puisque, d'autre part, les enfants en difficulté ressemblent à leurs pairs sous plusieurs aspects, ces mêmes programmes de formation doivent avoir avec les programmes réguliers un tronc commun des cours-activités, en particulier en ce qui a trait à la psychologie de l'enfant et aux méthodes d'enseignement.

3 La spécialisation formelle de l'orthopédagogie en référence à une catégorie d'enfant ou à une « dimension » de la croissance ne doit s'acquérir qu'au niveau des deuxième et troisième cycles des études universitaires.

Ces assertions sont tout à fait éloquentes. Le lecteur aura remarqué qu'elles sont dans le prolongement direct des conclusions établies à propos de la nature du phénomène de l'inadaptation et de celle de la réponse pédagogique requise. C'est ainsi que l'intégration qui s'était d'abord présentée comme une simple modalité d'organisation a progressivement révélé ses véritables dimensions : elle s'est vite trouvée liée à une certaine définition du phénomène lui-même de l'inadaptation (i.e. le concept d'enfance en difficulté versus celui d'enfance inadaptée) ; elle a ensuite engagé une certaine conception de l'orthopédagogie (une des manifestations de la pédagogie) et finalement a rebondi sur le problème de la formation du personnel engagé auprès des enfants en difficulté, formation qu'elle intègre à la fois sur un plan vertical (un tronc commun avec les programmes de formation des pédagogues réguliers) et sur un plan horizontal (un tronc commun pour toutes les catégories d'inadaptation préparant un généraliste).

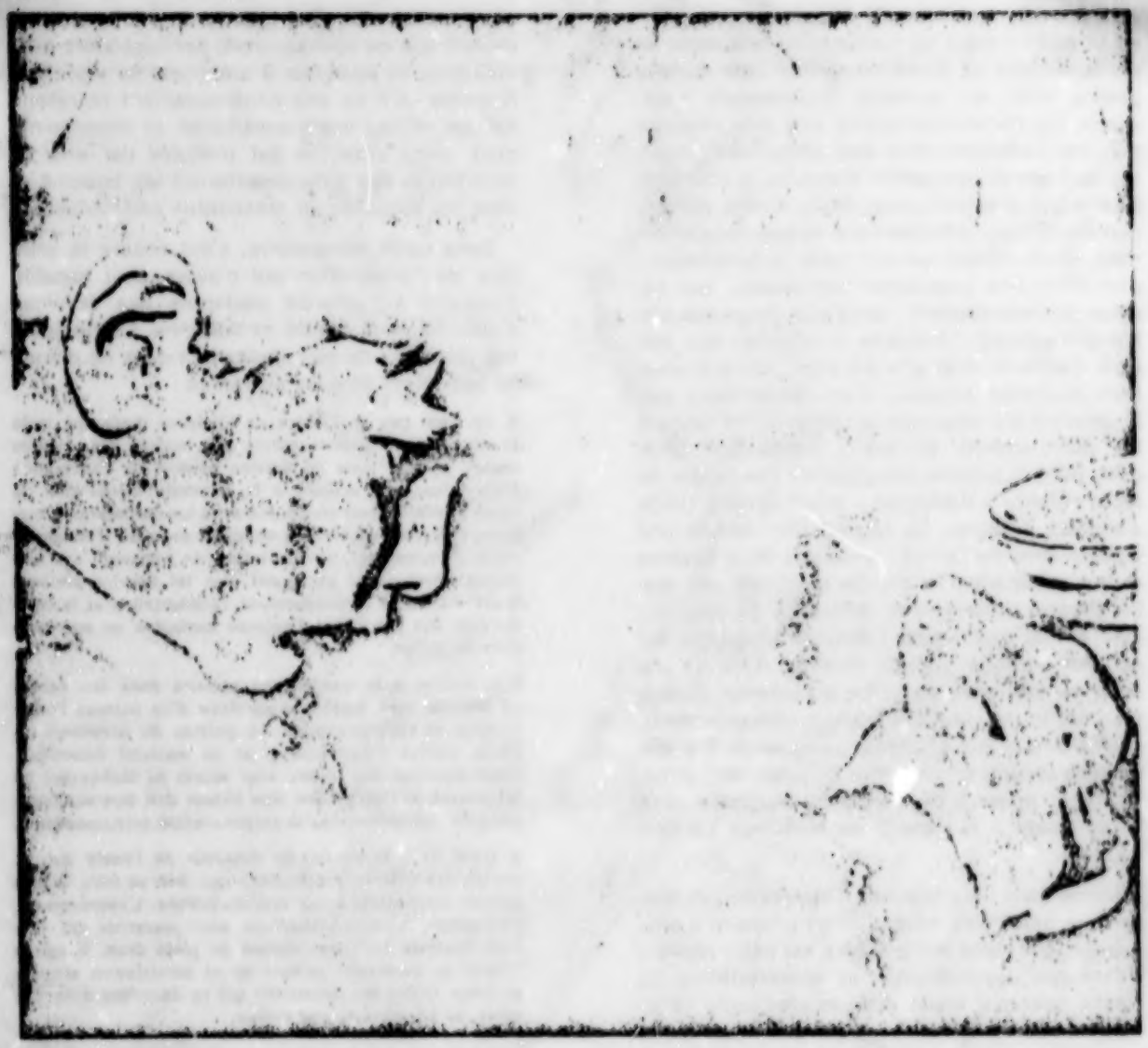
Suivant le plan établi au début de l'article, il reste maintenant à voir comment se comporte, d'un point de vue dynamique, le système scolaire face à l'enfance « inadaptée », quand se développent pour elle des services sur un mode exclusivement parallèle c'est-à-dire quand prévaut au niveau des écoles et dans la structure une situation de ségrégation.

## À PROPOS, ENFIN, DES PROBLÈMES DE STRUCTURES ET DE GESTION...

Dispenser l'enseignement est une chose, l'organiser et l'encadrer en sont d'autres. Dans le domaine de l'enfance « inadaptée », ces défis se présentent souvent avec une acuité particulière qui n'a rien d'enviable. On ne sait pas, on ne sait plus quelles structures d'encadrement établir, quel style de gestion choisir pour que fonctionnent les services dispensés à cette clientèle. Faut-il un Service de l'enfance inadaptée distinct ou un service-conseil intégré au service de l'enseignement ? Faut-il à ce service un directeur ? Un coordonnateur ? Qui doit assurer la conduite des opérations générales de planification, d'implantation, d'organisation et de supervision des services ? La commission scolaire locale ? La régionale ? Ou les deux ? Et comment ?

*1 — Cf. le rapport (non-publié) présenté sur ce sujet par N. Ranger-Durocher à la Corporation des enseignants du Québec et intitulé* Étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'Enfance inadaptée dans les différents centres universitaires du Québec, *1971-72.*

*2 — Hardy M.I. et al,* Standards for Educators of Exceptional Children in Canada, *Crainford pour le National Institute on Mental Retardation, Toronto, 1971.*



Des réponses ont évidemment déjà été données à ces questions *(1)* mais les commissions scolaires ne semblent s'y être ralliées d'emblée, si l'on en juge par la diversité actuelle des types de structure d'encadrement, des titres et fonctions, des modes de départage juridictionnel et administratif entre commissions scolaires d'un même secteur. Car il faut bien reconnaître que si les politiques ministérielles réclament des conseillers, elles tolèrent aussi les directeurs. Elles suggèrent peut-être la responsabilité régionale mais en même temps admettent les rapatriements continuels par les commissions scolaires locales de leur enfance inadaptée. La raison en est simple : ces prescriptions s'appuient sur une politique d'intégration dont les incidences ne sont pas toutes comprises ni les modalités toutes trouvées. Un problème de structures surgit mais son règlement présupposerait l'acceptation préalable d'une politique et de ses implications multi-dimensionnelles ; encore faudrait-il que ces implications soient connues et fassent elles-mêmes l'objet de règlementations plus explicites.

Il appert donc que ces difficultés dans le choix de structures et des modes de gestion appropriés ne sont pas étrangères au dilemme fondamental : ils en sont même l'expression la plus manifeste.

Quand se développe dans un milieu scolaire donné un réseau d'écoles spéciales, l'enfance « inadaptée » devient progressivement une entité nette, extérieure et marginale à l'ensemble des réalités de la place. Ces écoles « spéciales » sont perçues comme telles : elles n'appartien-

*1 — Cf. Les directives 08.00.10 et 22.02.05 de la D.I.G.E.E.S. aux commissions scolaires locales et régionales : la politique administrative et salariale du personnel de cadre et de gérance et du personnel de direction des écoles.*

nent pas à la communauté des autres écoles, — ou si peu — mais se solidarisent ensemble et entreprennent de commercer pour leur compte propre avec les services décisionnels supérieurs. Ce commerce tourne vite à la négociation, car l'administration doit céder les ressources aux uns et aux autres d'une façon équitable c'est-à-dire proportionnée. Mais quelle perception développe cette dernière de ses deux clientèles sinon celle-ci qui est toute dichotomique : d'un côté, une population minoritaire, aux besoins souvent obscurs ; de l'autre, la grande réalité domestique, l'aventure principale : des milliers d'enfants, leur scolarisation, leurs écoles, leurs multiples attentes. C'est évidemment cette dernière qui constitue la raison d'être de tous les déploiements d'énergie, nonobstant quelques préoccupations secondaires dont celle de cette enfance « inadaptée » qu'on devrait, dit-on d'ailleurs, intégrer. La ségrégation amène une objectivation de l'un et l'autre des deux besoins et leur comparaison, chacun devenant une réalité propre, homogène et différente. Le désavantage en est grand pour l'enfance inadaptée qui ne peut soutenir pareille rivalité. Ainsi si une école ne sert plus, on l'offre à l'enfance inadaptée ; s'il le faut, on la reprendra ultérieurement, c'est-à-dire si une économie rationnelle des ressources fondée sur un ordre de priorités l'exige. Isolée et minoritaire, l'enfance inadaptée peut difficilement à cet égard se maintenir en tête de liste.

Même dans les situations d'intégration un phénomène semblable risque de se produire à chaque fois que cette intégration n'est pas « réelle » c'est-à-dire psychologique et administrative. La classe spéciale logée dans quelqu'école régulière et relevant d'un contrôle extérieur est la victime-type de ce genre de conjoncture. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas nécessairement ici d'une mesure de rejet : tout simplement, la classe spéciale ne fait pas « partie de », comme les écoles spéciales isolées dans leur Service de l'enfance inadaptée se rattachent plus qu'elles n'appartiennent au milieu scolaire.

Le milieu scolaire a donc une dynamique propre qui s'active sans arrêt et compromet le sort des éléments qui le composent. Quand à l'intégration d'un groupe (la présence même des enfants « inadaptés » en milieu scolaire n'est-elle pas un fait d'intégration ?) ne correspond pas une intégration de leurs besoins par le truchement des structures en place, en l'occurence les écoles, ce groupe est vite déplacé vers l'arrière-plan et déclassé. Quand cette intégration n'est pas accompagnée d'une distribution de l'ensemble des tâches dans les fonctions rattachées aux postes en place, elle est aussitôt compromise. Ce n'est que par une lutte de tout instant que ce nouveau-venu parvient alors à se maintenir et peut-être à améliorer sa situation. À moins qu'il ne soit généreusement entretenu par un milieu super-sensibilisé et magnanime mais cette situation est précaire car elle se détériorera dès qu'augmenteront les besoins et donc les requêtes en ressources additionnelles.

Dans cette perspective, c'est encore le principe de l'intégration qui s'avère seul capable d'assurer à l'enfance inadaptée des services d'encadrement viables et durables. Les incidences majeures de son application dans ce domaine pourraient être les suivantes :

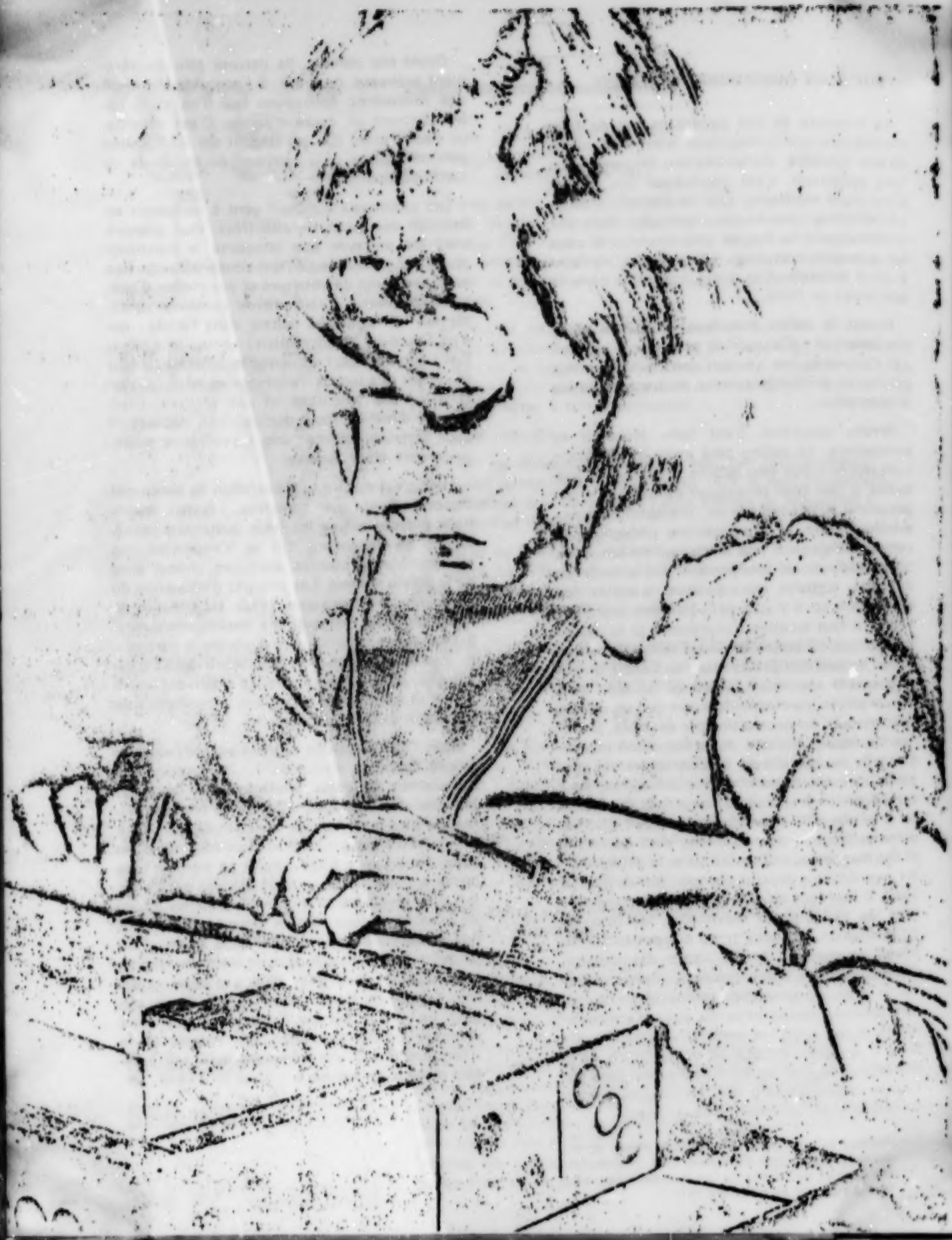
**1. Ce n'est pas un Service de l'Enfance inadaptée isolé et surchargé de responsabilités qu'il faudrait dans chaque région scolaire mais un Service général de l'adaptation scolaire qui soit articulé à la structure d'ensemble de façon à faciliter tout commerce avec les corporations scolaires individuelles et leurs multiples services d'enseignement, d'équipement, d'organisation, de transport, etc. Les tâches dévolues au personnel d'un tel Service seraient la planication, le développement, l'implantation et la coordination des services à l'enfance inadaptée en opération dans le milieu.**

**2. Il revient à la commission scolaire dans les écoles de laquelle sont logés ces services, d'en assurer l'organisation et l'administration. La gestion du personnel en cause, l'achat d'équipements et de matériel didactique, l'aménagement des locaux sont autant de tâches qui lui incombent, si l'intégration d'un besoin doit être accompagnée de l'intégration de la responsabilité correspondante.**

**3. C'est dans la charge du directeur de l'école qui accueille des enfants « inadaptés » que doit se faire la plus grande concentration des responsabilités. L'encadrement, l'animation, la supervision des enseignements qui leur sont destinés lui appartiennent de plein droit. Il agit à l'égard du personnel au nom de sa commission scolaire et dirige toutes les opérations qui se déroulent dans son école, au bénéfice de ces élèves.**

Ainsi, se développe une structure rectiligne d'organisation propre à éviter les courts-circuits administratifs et l'isolement de l'enfance « inadaptée ».

Incidemment, écrire ces choses est plus facile que les réaliser et les lecteurs avertis se méfient sans doute déjà de ce genre de solution en trois points à un problème aussi complexe. Combien de directeurs d'école sont-ils prêts à s'engager dans cette aventure de l'intégration ? Combien y sont préparés ? Combien d'instituteurs de classes spéciales intégrées veulent témoigner en faveur de leur situation ? Plusieurs sans doute mais les plus loquaces sont souvent ceux qui ont été une fois bernés et qui maintenant déchantent. Car l'intégration ne se suffit pas de théories, d'organigrammes ou de velléités : elle se fonde sur des compétences et des intentions. C'est donc à proprement parler une réalisation humaine. Les seules solutions administratives ne règlent rien.



## QUELQUES CONDITIONS PRÉALABLES

La première de ces conditions est de faire comprendre que l'intégration n'est rien moins qu'une modalité d'organisation. Intégrer c'est faire appartenir, c'est apprivoiser une réalité. C'est aussi vivre avec elle. La décision trop facile de placer des classes spéciales dans des écoles régulières devrait être interdite si ceux qui accueillent et ceux qui viennent n'y sont d'abord préparés. Car mieux vaut être séparés que réunis de force.

**Rendre le milieu conscient, mettre en place des structures d'accueil et préparer le personnel d'encadrement, ce sont donc trois mesures préalables à l'établissement de toute situation d'intégration.**

Rendre conscient, c'est faire découvrir et comprendre. Le milieu peut avoir de l'enfance « inadaptée » des perceptions erronées ou partielles. Il faut donc renseigner et intéresser son personnel au phénomène de l'inadaptation, à ses manifestations, aux implications pédagogiques correspondantes. Il faut mettre en évidence les possibilités de développement des enfants en difficulté, signaler leurs besoins, susciter des collaborations. Il y aura peut-être des appréhensions : il faut qu'elles s'expriment. Si la nature particulière du projet en cause exige la participation de certains professeurs de l'école à l'enseignement spécialisé lui-même, on aura soin d'en explorer les modalités avant que ne débute l'expérience. Au secondaire par exemple, la fréquentation des ateliers de la formation professionnelle par des élèves débiles légers est souvent l'occasion de nombreuses difficultés, dont celle pour les professeurs concernés de s'adapter à la nouvelle clientèle. Il ne s'agit plus de préparer des hommes de métier mais des aides et des manoeuvres. Cela fait toute la différence : les « contenus » doivent changer, les exigences aussi. Il leur faut envisager comment composer avec les maladresses inévitables, les troubles de motivation, les problèmes d'organisation du travail en atelier. *(1)* Au niveau élémentaire, d'autres défis se présenteront. Ils varieront selon le type d'organisation pédagogique prévalant (classes cloisonnées ou aires d'enseignement). Selon aussi les caractéristiques des enfants à intégrer, en groupe dans l'école (e.g. des débiles légers) ou individuellement dans les classes régulières (e.g. des dyslexiques ou des enfants affectés de troubles de langage).

Quant aux parents, ils doivent être discrètement prévenus du projet à l'occasion d'une de ces rencontres collectives que l'on tient habituellement en cours d'année. C'est davantage ceux d'entre eux qui siègent sur les comités parents-maîtres qu'il convient de mobiliser de façon particulière.

Les structures d'accueil sont à concevoir en fonction des types de clientèles. Plus grandes sont les entraves que comporte le handicap, plus l'intégration de l'enfant concerné exige des aménagements de structure et des modes d'opération nouveaux. Il faut prévoir comment se déplacera tel handicapé moteur dans l'école ; qui s'en occupera en récréation ; comment s'effectuera son transport du domicile à l'école. Il faut mobiliser des locaux, réserver des périodes sur l'horaire des gymnases et des ateliers. Peut-être un dîner à l'école deviendra-t-il nécessaire pour certains enfants : une surveillance appropriée sera alors requise.

Mais c'est encore la préparation du personnel d'encadrement qui constitue l'étape essentielle puisque même les deux opérations précédentes en dépendent. On ne s'improvise pas responsable de classes spéciales, même avec de la bonne volonté. Les charges d'animation du personnel, d'organisation et de supervision de l'enseignement exigent des qualifications professionnelles strictes, une expérience pertinente, des dispositions personnelles. Il serait d'ailleurs temps que des universités s'activent à concevoir et à opérationnaliser des programmes de formation dans ce domaine.

Mais l'intégration se prépare aussi chez ceux qu'elle concerne directement : les enseignants des classes spéciales. S'intégrer pour eux c'est modifier des habitudes, adopter un nouveau milieu de travail et prendre le risque de faire face à des difficultés car tout ne peut être prévu ou évité. Par ailleurs, c'est assurer au moins à long terme à cette enfance qu'ils veulent servir, un toit plus stable et un meilleur avenir en milieu scolaire. Quant aux enfants eux-mêmes, ils sont davantage dans cette affaire, ceux qu'on place ou qu'on déplace car le plus souvent les raisons profondes de tous ces remous d'organisation leur échappent. Ils ne savent pas qu'en s'intégrant ils rendent service. Ils ne savent pas qu'ils viennent rendre au milieu son naturel et le « contraindre » à une humanité qu'il est peut-être menacé de perdre. ●

*(1) — Lambert A., L'intégration du déficient mental au secondaire, conférence prononcée dans le cadre du IXe Congrès du Québec de l'Enfance Exceptionnelle, tenu à Montréal en novembre 1971.*

**LIBRES ENFANTS DE SUMMERHILL**

A S Neill
Traduit de l'anglais par :
Micheline Laguilhomie
Éditions F. Maspero, Paris 1971.

Qu'est-ce qu'une école où les enfants font eux-mêmes le règlement, peuvent casser des vitres sans réprimande, établissent dans un cas d'infraction s'il y aura sanction ou pas, en déterminent la nature, interviennent dans la conduite des éducateurs, peuvent décider de ne pas faire leur scolarité, ignorent la menace des réprimandes . . . ?!

S'agit-il d'un cas typique d'entraînement à l'anarchie ou à la liberté ? La question à se poser avant d'entreprendre la lecture de ce texte est la suivante : « Notre époque a-t-elle les moyens de se payer le luxe de pareilles tentatives sur le terrain de l'Éducation, même à titre expérimental . . . ? »

De quoi s'agit-il ?

Il s'agit de Summerhill, une école autogérée (Self-governed) établie dans la région de Londres depuis 1921 et dont l'expérience nous est relatée dans le volume « Libres Enfants de Summerhill ». Il s'agit surtout d'enfants.

L'intérêt de Summerhill réside dans le fait que des enfants ont trouvé un environnement éducatif centré sur leur croissance plutôt que sur des modèles sociaux et des normes morales. Tel est le principe de base de Summerhill.

**« C'EST L'IDÉE DE LA NON-INTERFÉRENCE AVEC LA CROISSANCE DE L'ENFANT ET DE LA NON-PRESSION SUR L'ENFANT QUI FAIT DE L'ÉCOLE CE QU'ELLE EST. »**

Quand les enfants font la loi . . .

Tout ce qui concerne la vie du groupe est traité et décidé à l'Assemblée Générale. Cette assemblée se tient une fois par semaine et y participent ceux qui le désirent, enfants de tous âges et professeurs. Tous ont droit à une voix, la leur, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un membre du personnel. La voix d'un adulte à l'Assemblée a donc la même valeur que celle d'un enfant. On y vote les lois, on y détermine les activités sociales et on y règle les questions de conduite et de tenue.

**« À SUMMERHILL, NOUS AVONS PROUVÉ QUE L'AUTODÉTERMINATION RÉUSSIT ».**

L'enfant concerné par une accusation peut réagir. Si la punition que l'Assemblée lui inflige lui paraît démesurée, il se fera entendre, et l'Assemblée réétudiera la question avec plus de sérieux en tenant compte du plaignant.

Cependant, cette situation se présente rarement. En règle générale, le verdict est accepté par le coupable. Les enfants font preuve d'un respect surprenant envers l'autorité du groupe. Ils ne manifestent jamais de dépit ou de haine lorsqu'ils sont punis. Cette loyauté leur vient de leur sens de la justice, et non de la peur comme c'est souvent le cas pour les enfants qui n'ont qu'à recevoir une punition décidée à leur insu et à laquelle ils n'ont aucun droit de réagir.

# DOCUMENTATION C.Q.E.E.- C.I.E.A.I.

Rédaction: Ginette Charest Juin 1972 - No. 3

Centre d'information sur l'enfance et l'adolescence inadaptées, Hôpital Ste-Justine, 3100 rue Ellendale, Montréal 251, Québec.

## L'INTEGRATION DE L'ENFANCE INADAPTEE

A peine le 9ième congrès annuel du C.Q.E.E. passé que déjà s'annonce le prochain qu'il faut préparer. Le thème du 10ième congrès annuel du C.Q.E.E. touchera à L'INTEGRATION DE L'ENFANCE INADAPTEE. Le troisième bulletin de DOCUMENTATION C.Q.E.E.-C.I.E.A.I. se devait donc de jouer son rôle "d'outil de travail permanent entre les mains de ses usagers" en leur offrant cette bibliographie sur le thème du prochain congrès.

LIVRES:

HV 891 E53 1965 — L'ENFANCE HANDICAPEE in Esprit, Paris, 1965, no. 11, no. spécial Etudes et témoignages sur les enfants débiles mentaux, paralysés, aveugles, sourds; leurs relations avec l'entourage; leurs possibilités de développement personnel et l'insertion sociale.

HV 901 C64r 1970 — Rapport CELDIC. Le Rapport du Comité québécois de la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant; 113 p.

HV 901 C64u 1970 — UN MILLION D'ENFANTS - Rapport CELDIC. Une étude des troubles de l'affectivité chez les enfants canadiens; 573 p.

ECRIVEZ-NOUS:

Adressez vos remarques, commentaires et critiques à:

Mlle Ginette Charest
Place Frontenac "C"
1855, rue du Havre
App. 513-C
Montréal 134
Québec

## sommaire

L'intégration de l'enfance inadaptée pages 1-3

Films disponibles au Département de Psychiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine page 4

Informations-flashs pages 4-5

BROCHURES:

Document de travail du Ministère des Affaires Sociales sur l'enfance inadaptée, Québec, novembre 1971, Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires Sociales.

Exposé des objectifs du Ministère des Affaires Sociales et l'intégration familiale, scolaire et sociale de l'enfance inadaptée.

Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée, Québec, Ministère de la famille et du bien-être social, 1969, 40p.

L'adaptation et l'intégration sociale de l'enfance inadaptée; les ressources; les agents responsables; les responsabilités des divers ministères; le partage des responsabilités administratives; coordination.

The Normalization principle and its human management implications; Nirje, Bengt; in Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded, a President's Committee on Mental Retardation monograph, 1969, Part V: Toward New Service Models.

Cet ouvrage développe les principes à la base de l'intégration et indique comment ce concept (la normalisation) peut se traduire dans les faits pour le déficient mental surtout.
Réf. Service de documentation; D 1003

ARTICLES DE REVUES:

Cahiers de l'Enfance Inadaptée:
1966, Volume 17, no. 3 (décembre), no. spécial; Journées d'études: 1- les problèmes psychologiques et sociologiques que posent les adolescents pour leur insertion sociale et professionnelle; 2- les perspectives de l'emploi des handicapés dans le monde du travail en fonction de l'éducation économique et sociale du pays; 3- la communauté d'enfants et la préparation à la vie sociale et professionnelle.

1967, Volume 17, no. 6 (mars); Une expérience allemande: Essai d'intégration des débiles mentaux dans le processus du travail et dans la société; pp. 36-40.

1967, Volume 17, no. 7 (avril); Une expérience allemande, suite du no. 6, pp. 34-40.

1969, Volume 20, no. 3 (décembre); Qu'est-ce qu'un enfant "inadapté"; la classe de perfectionnement; pp. 16-26.

1970, Volume 20, no. 6 (mars); Colloque des "Cahiers": L'insertion sociale et professionnelle du jeune inadapté; pp. 1-24.

1971, no. 8 (mai-juin); Journées d'études du XXIe Congrès National: L'insertion professionnelle et sociale des jeunes inadaptés.

Education et Développement:
1970, Volume 6, no. 54 (janvier); Rouques, D.: A propos de l'éducation des enfants débiles profonds; pp. 58-61.

Enfant Exceptionnel, (L'):
1970, Volume 6, no. 2 (juin); Boudreault, Mlle F.: La formation professionnelle et l'intégration sociale de l'insuffisant visuel; pp. 27-30.

Exceptional Children:
1965, Volume 32, décembre; Forum: Mesinger, J.F.: Emotionally Disturbed and Brain Damaged Children -- Should we mix them?; Bower, E.M.: The return of Rumpelstiltskin: reaction to Mesinger's article; pp. 237-241.

1968, Volume 35, septembre: Quay, H.C.: The facets of educational exceptionality: A conceptual framework for assessment, grouping and instruction; pp. 25-32.

1969, Volume 35, mai: Swift, M.S. et Spivack, G.: Achievement related classroom behavior of secondary school; normal and disturbed students; pp. 677-684.

1971, Volume 38, no. 4 (décembre); Schultz, E.W. and others: Special education for the emotionally disturbed; pp. 313-319.

Focus on Exceptional Children:
1971, Volume 3, no. 5 (octobre); Grosenick, J.K.: Integration of Exceptional Children into regular classes; research and procedure.

Journal of American Academy of Child Psychiatry:
1970, Volume 9, no. 1; Turner, R.M. et Claman, L.: Second stage teaching problems in a public school class for emotionally disturbed children; pp. 144-156.

Nos Enfants Inadaptés:
1968, no. 28; L'exemple de la Hollande: L'insertion professionnelle des handicapés mentaux; pp. 14-19.

Réadaptation:
1964, no. 115 (décembre), no. spécial: Problèmes de la vie quotidienne des handicapés; Comment les résoudre?; 64p.

1966, no. 130 (mai), no. spécial: La scolarité protégée.

1967, no. 138 (mars); Gachelin, G. et N.: Les problèmes de l'insertion sociale des jeunes aveugles; pp. 37-42.

1968, no. 146 (janvier); Le travail protégé; pp. 3-13.

1968, no. 155: L'emploi et l'insertion sociale des déficients mentaux (série d'articles); pp. 3-42.

1969, no. 163, (septembre-octobre); Buran, R.: Valeur du travail et de la réintégration sociale pour l'infirme; pp. 3-11.

1970, no. 169 (avril); Groose, P.: Le devenir professionnel des étudiants infirmes moteurs (Enquête); pp. 3-8.

Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène Mentale de l'Enfance:
1969, Volume 17, no. 4-5 (avril-mai): Techniques rééducatives et réinsertion professionnelle (série d'articles); pp. 225-330.

Revue Pratique de Psychologie de la Vie Sociale et d'Hygiène Mentale:
1970, no. 4; Vanier, J.: Réinsertion sociale; pp. 485-489.

Sauvegarde de l'Enfance:
1961, Volume 16, no. 9-10 (novembre-décembre); Berige, A.: Problèmes de réinsertion dans le milieu scolaire normal; pp. 708-712.

1968, Volume 23, no. 2-3 (février-mars); Bonneau, Mlle: Quelques aspects du travail de suite en vue de la réinsertion familiale et sociale des enfants inadaptés; pp. 69-102.

Special Education in Canada:
1970, Volume 44, no. 3 (mars); Bunch, G.: Emotionally Disturbed Children in the regular classroom; pp. 29-33.

1971, Volume 45, no. 1 (novembre); Kendall, D.: Towards Integration; pp. 19-35. Article très important traitant de l'intégration au niveau de l'éducation; particulièrement à point pour notre milieu.
Safran, C.: Integration and Segregation in Special Education; pp. 37-44.
Willard, H.: Integration can provide for individual differences; pp. 44-46

Teaching Exceptional Children:
1970, Volume 2, no. 3 (printemps); Grosenick, J.K.: Assessing the reintegration of exceptional children in the regular classes; pp. 113-120.

1971, Volume 3, no. 4 (été); Blum, E.R.: Fitting in; pp. 172-181.

Tribune de l'Enfance:
1964, Volume 2, no. 10 (février); Kohler, C.: L'éducation de l'enfant arriéré en vue de son intégration sociale; pp. 29-38.

# ARTICLES DE JOURNAUX

P3

# La société peut-elle intégrer les enfants handicapés et retardés ?

par Claudette TOUGAS

L'intégration, tel est le thème du 10e congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle qui a débuté hier, à Montréal, et qui se terminera demain.

Plus de 1,500 participants sont attendus. Ils participeront à divers ateliers, colloques, tables rondes, symposiums, tribunes de recherche, d'information et d'expériences, à des carrefours, à des films et à des activités sociales.

Le président du CQEE, M. Arthur Dubé, en plus d'énumérer les objectifs de l'organisme à la conférence de presse qui précédait l'ouverture du congrès, a tenu à préciser que lui et le Conseil n'étaient pas d'accord avec les politiques appliquées par le ministère de l'Education en matière "d'adaptation pour les inadaptés" ou "d'intégration bien comprise".

Il désire toutefois patienter avant de s'exprimer plus explicitement au sujet des lacunes du ministère, tout le moins jusqu'à ce que soit appliquée la Loi 65.

Le président du congrès, M. Saint-Jacques, a pour sa part insisté sur l'actualité du thème de cette année: "On ne parle plus que d'intégration. Il est donc normal que nous nous penchions à notre tour sur ce mot. Mais nous ne l'approfondirons pas à sens unique: nous nous interrogerons mutuellement sur les changements à préconiser, non seulement à tous les échelons de la société, mais nous ferons aussi de l'introspection.

"Ils sont trop nombreux, les adultes qui pérorent que la méchanceté de l'enfance est sans limite. Ainsi expliquent-ils le rejet de certains enfants pour d'autres, handicapés ou retardés.

"Mais si ces mêmes adultes avaient le courage d'avouer que leurs propres enfants ne font que transposer les sentiments et les états d'âmes qu'ils ressentent, eux, quand ils voient de jeunes handicapés ou de jeunes retardés, alors seulement pourrait-on parler d'une intégration complète pour les jeunes démunis."

Avant de conclure, M. Saint-Jacques souligna que le temps de l'école fourre-tout n'était pas encore bien loin derrière. Epoque où l'on se contentait de réunir dans une même classe les moins doués, de leur acheter une bonne douzaine de cahier à colorier et de craies de cire et de les laisser à eux-mêmes de septembre à juin.

Un professeur à l'université de Sherbrooke, M. Normand Giroux, psychologue et conférencier lors de l'ouverture officielle du congrès, hier soir, a été pour sa part plus loin que les deux présidents quand il s'est agi de parler du manque d'intérêt du gouvernement pour l'enfance exceptionnelle.

"Quand on sait que 12 à 15 pour cent de la totalité des écoliers québécois sont des "enfants exceptionnels", soit handicapés, soit retardés, etc., et qu'il n'existe qu'un directeur-ressource à Québec, lequel homme n'est secondé que par un commis de bureau et une secrétaire, on se pose franchement la question: que fait Québec pour ces enfants?

"Oui, les commissions scolaires font des efforts, mais ce ne sont que quelques-unes d'entre elles. Oui, il existe des projets ou figurent des normes de construction particulière: ainsi, les écoles de l'avenir devraient pouvoir recevoir les enfants handicapés en chaise roulante d'intelligence moyenne et supérieure.

"Oui, la CECM a des classes pour les enfants sourds. Oui bien des choses. Mais c'est bien peu.

"Et n'oublions pas le premier milieu de l'enfant, son milieu familial. Vers qui peuvent se retourner les parents d'un tel enfant?"

Bref, il s'agit pour tous ces spécialistes de l'enfance exceptionnelle réunis en congrès d'explorer le thème de l'intégration avec un oeil nouveau afin de mieux prendre en charge la formation et l'avenir de l'enfant handicapé ou retardé.

la presse
13 NOVEMBRE 1972
88e ANNEE - No 238

# Les parents d'enfants handicapés auraient besoin d'être éduqués

Avant de tenter d'intégrer et d'éduquer les enfants handicapés, inadaptés ou exceptionnels, il faut d'abord éduquer les parents, apprendre aux gens à côtoyer des handicapés. Cela a été dit et répété au 10ème congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle qui a réuni 1600 personnes, ce week-end, à Montréal.

Le ministre de l'Education, M. François Cloutier, l'a affirmé dès l'ouverture du congrès en conviant son auditoire de spécialistes à orienter ses efforts vers l'éducation des parents d'inadaptés.

"Votre action auprès des parents est la plus fondamentale," a-t-il dit aux psychologues, pédagogues, éducateurs, psychiatres et autres spécialistes. Le ministre a insisté sur la nécessité de modifier les attitudes des parents et de s'affranchir des préjugés qui conduisent à rejeter ou à surprotéger le handicapé.

**Soins et affection**

"Née sans bras ni jambes" comme le dit le titre d'un livre qu'elle a écrit, Mlle Denise Legris a apporté un message analogue appuyé sur son expérience personnelle.

"L'aide aux enfants, c'est vrai, c'est nécessaire, mais c'est surtout l'éducation des parents et parfois des médecins qu'il faut faire."

Pour sa part, elle attribue sa réussite à ses parents qui "l'ont traitée comme une autre". "Bien sûr, dit-elle, l'enfant handicapé a besoin de services, mais surtout de soins et d'affection."

Le thème du congrès qui était exclusivement réservé à des discussions et des échanges de vues était l'intégration des enfants handicapés à la famille, à l'école, bref à la vie. Cette intégration se heurte à de nombreux obstacles. Le premier de ces obstacles est souvent la famille. Le second, les adultes.

"J'ai été révoltée, dit encore Mlle Legris, non contre mon handicap, mais contre l'incompréhension des gens valides qui ne cherchent pas à savoir ce qu'un handicapé peut faire mais détectent ce qu'il ne peut pas faire. Et dire qu'il y a tant de choses chez les gens valides qu'on pourrait supposer qu'ils font et qu'ils ne font pas."

"Il est très important que les valides comprennent que la barrière entre handicapés et valides n'existe que dans l'esprit des gens parce qu'ils se trouvent mal à l'aise devant un handicapé."

**La pédagogie tout court**

Pour intégrer un handicapé, il faut le placer le plus possible dans la même situation que les enfants normaux. "A quoi doit ressembler une classe spéciale? demande le professeur Normand Giroux. Il répond: le plus possible à une classe régulière. Que doit être la pédagogie spécialisée? De la pédagogie tout court, le plus possible."

"Mais avant tout, poursuit-il, nous allons devoir intégrer la réalité de ce besoin dans les préoccupations de la société, l'apprivoiser pour qu'elle consente généreusement aux expériences toujours coûteuses et toujours difficiles d'intégration, de réadaptation des enfants en difficulté."

M. Aubert Ouellet, sous-ministre adjoint à la planification au ministère des Affaires sociales, a apporté une partie de la réponse de la société en soulignant que l'Etat s'oriente vers les droits et les besoins particuliers de toute personne qui rencontre des difficultés d'adaptation.

Pour aider les familles à assumer leurs responsabilités d'une façon plus adéquates, le ministère des Affaires sociales envisage de fournir une aide et un appui supplémentaires pour "réduire les placements d'enfants qui sont lourds de conséquences"

LE DEVOIR
Montréal, lundi 13 novembre 1972

*L'intégration des inadaptés*

# L'enfant exceptionnel a besoin de services certes, mais surtout de soins et d'affection

par Solange Chaivia

L'intégration réelle de l'enfant exceptionnel dans la communauté ne se fera pas tant que les parents, les médecins, les éducateurs, la communauté toute entière, ne sera pas persuadée que ces enfants ont d'abord besoin de soins et d'affection comme tous les enfants du monde.

Thème du 10e congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle qui avait lieu en fin de semaine à Montréal, l'intégration des inadaptés a été présentée au cours de ces trois jours, sous mille et une facettes, par des témoignages vécus, par des résultats de travaux d'études, par des éducateurs spécialisés. Si ce thème a réussi à soulever la participation de plus de 1600 personnes dont la majorité avait moins de 30 ans, c'est qu'il correspondait exactement à leur inquiétude: faut-il oui ou non intégrer les enfants exceptionnels dans nos écoles? Si oui, comment? Où se situe le rôle de l'éducateur spécialisé face à l'enseignant? Y aura-t-il de la place dans les centres d'accueil, pour ces centaines de cégépiens qui ont choisi le métier d'éducateur spécialisé?

A ces multiples interrogations, le sous-ministre adjoint à la planification au ministère des affaires sociales, a répondu que l'Etat avait le devoir d'aider les parents en rendant de plus en plus accessibles les services à l'enfance exceptionnelle; en organisant le dépistage précoce des anomalies congénitales, en multipliant les services directs aux familles afin que celles-ci optent pour la garde de l'enfant plutôt que le placement en institution. Le sous-ministre a en outre rappelé que la loi 65 ouvre la porte à la révision des vocations des institutions qui devront se transformer pour répondre aux besoins locaux et régionaux.

Certains participants ont été déçus du mutisme du sous-ministre concernant une aide plus efficace des parents, sur le plan strictement financier. Est-il plus coûteux d'élever à domicile un enfant handicapé qu'un enfant normal? Si oui, pourquoi ces parents ne reçoivent-ils pas d'allocation supplémentaire pour les inciter à élever eux-mêmes leurs enfants? nous a dit une travailleuse sociale qui a beaucoup de difficultés à trouver pour ces enfants inadaptés, des foyers nourriciers ou d'adoption.

Denise Legrix

La participation active des jeunes au congrès a remis en question le rôle de l'éducateur spécialisé. On a rejeté bien sûr, les appellations de gardiens, surveillants ou moniteurs. En fait, si l'on est convaincu, a-t-on dit, que l'éducateur spécialisé joue auprès de l'enfant perturbé, le rôle irremplaçable qui devrait être tenu par le père et la mère de famille, qu'on lui donne non seulement une formation mais des outils indispensables pour offrir à cet enfant, une vie normale, c'est-à-dire un cadre scolaire dépourvu de ségrégation, des loisirs et des soins thérapeutiques adéquats.

La majorité des congrès de cette importance se termine par la formulation de voeux "pieux", nous a dit l'une des organisatrices, Mme Thérèse Ouellet de la CECQ.

Cette année, au congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, il n'y a ni voeu, ni résolution, ni recommandation. Les participants ont choisi de s'informer, de mettre immédiatement en pratique dans leur milieu, les expériences des autres, et de faire des pressions directes sur leurs structures administratives locales, afin que l'intégration de l'handicapé devienne une réalité. "L'époque des grandes demandes est terminée; aujourd'hui, les professionnels passent à l'action, nous a confirmé le président du congrès, M. Marcel Sal... Jacques.

Notons toutefois que des dossiers sont en préparation sur l'uniformisation à travers le Québec du dossier cumulatif de l'étudiant ainsi que sur le guide des services aux étudiants dans les écoles secondaires. Ces services, nous a-t-on dit, ne tiennent nullement compte des besoins particuliers de certaines catégories d'étudiants. "On fait des programmes sportifs ou récréatifs pour tous sans reconnaître que certains élèves n'ont pas l'usage de leurs jambes, de leur vue, de leurs oreilles", nous a dit un organisateur de loisirs, qui assistait au congrès.

La présence des enfants handicapés était représentée non seulement par leurs éducateurs et parents, mais par les travaux et dessins des enfants. Plusieurs ont été attribués à ces enfants par la Fondation Richelieu-Montréal.

Quant à la participation des adultes handicapés, elle était assurée par quelques professionnels qui circulaient en chaise roulante – malgré toutes les difficultés que cela représente dans un hôtel comme le Bonaventure où les escaliers et ascenceurs sont multiples – et par Mlle Denise Legris, écrivain et peintre, dépourvue de bras et jambes qui par son témoignage, fit vivre aux participants leur minute de vérité.

"J'ai eu de la chance, a-t-elle dit, car je suis née dans une famille aimante qui m'a prodigué soins et affection, qui a fait fi des préjugés de l'époque pour oser élever un enfant tel que moi". Faisant allusion au cauchemar des enfants nés de la thalidomide, Denise Legrix, dont la conférence-témoignage a soulevé l'ovation des participants, a engagé les médecins à mieux conseiller les parents et à les encourager à élever leurs enfants handicapés. "Bien des barrières – en dehors des barrières architecturales – n'existent que dans l'esprit des bien-portants" a-t-elle dit.

En remerciant la conférencière, le président du congrès a invité les responsables de l'enfance inadaptée à faire confiance d'abord à l'enfant, et à jeter par-dessus bord le "fameux dossier" qui précède toujours l'enfant handicapé et qui le poursuit tout au long de sa vie.